

Marilza de Oliveira Santos

**Práticas discursivas em processos de  
letramento no Ensino Médio.  
A construção da identidade negra.**



**Práticas discursivas em processos de  
letramento no Ensino Médio.  
A construção da identidade negra.**

Marilza de Oliveira Santos

**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação







**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

Marilza de Oliveira Santos

**Práticas discursivas em processos de  
letramento no Ensino Médio.  
A construção da identidade negra.**

Tese de Doutoramento  
Doutoramento em Ciências da Educação  
Especialidade de Literacias e Ensino do Português

Trabalho efectuado sob a orientação da  
**Doutora Maria de Lourdes Trindade Dionísio**

Novembro de 2012

Marilza de Oliveira Santos

Endereço electrónico: marilza101@hotmail.com

Telefone: (031) 34872578 / 96053642, Número do Bilhete de Identidade: M2834763.

**Título da tese:** Práticas discursivas em processos de letramento, no Ensino Médio. A construção da identidade negra.

Orientador: Dra. Maria de Lourdes Trindade Dionísio

Ano de conclusão:   /11/2012

Designação do Mestrado ou do Ramo de Conhecimento do Doutoramento:  
Doutoramento em Ciências da Educação, na Especialidade de Literacias e Ensino do Português.

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO INTEGRAL DESTA TESE APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE;

Universidade do Minho,   /11/2012

Assinatura Marilza de Oliveira Santos

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, força da minha existência.

Ao meu pai e minha mãe, pelo carinho e pela vida.

Aos meus irmãos pelo incentivo.

À minha orientadora Maria de Lourdes Trindade Dionísio, pela aposta neste trabalho e pela orientação cuidadosa e competente: minha eterna gratidão!

Aos meus amigos e amigas, de modo especial, a professora Marlene Dária de Lima Santos pela escuta, paciência, ajuda e amizade.

Ao professor e professoras enunciadoras dos discursos em sala de aula e, os/as alunos/as negros/as pela acolhida e partilha, muito obrigada.

A casa de Santa Zita, espaço que habitei por muitos meses, e a todas as pessoas com quem convivi, meu eterno obrigada pelo cuidado.

A todos/as da Universidade do Minho que me acolheram, primeiramente, a professora Maria da Conceição, *in memoriam*, e todas as outras pessoas com quem me relacionei, muito obrigada.



## **Práticas discursivas em processos de letramento, no Ensino Médio.**

### **A construção da identidade negra**

#### **Resumo**

Esta tese apresenta um trabalho de análise do discurso de professores/as de Língua Portuguesa em interação com alunos/as negros/as em sala de aula, em situações de letramento. A pesquisa teve como objetivo geral compreender o processo discursivo pelo qual os/as professores/as do Ensino Médio constroem a identidade de jovens negros/as em processos de letramento na sala de aula. Especificamente, visa-se identificar a concepção de ensino de Língua Portuguesa dos/as professores/as; identificar as vozes do discurso das aulas dos/as docentes; relacionar as práticas discursivas dos/as educadores/as com os modos como os/as alunos/as negros/as se posicionam nas práticas de letramento e, mais amplamente, nas práticas sociais; caracterizar a natureza das práticas discursivas dos/as professores/as que são constitutivas da identidade dos/as alunos/as durante as aulas de português; caracterizar as trocas verbais entre professores/as e alunos/as quanto às suas finalidades; relacionar os possíveis efeitos do discurso dos/as professores/as sobre seus/suas discentes negros/as. Busca-se, ainda, identificar o conhecimento que alunos/as e professores/as têm a respeito da Lei 10.639/2003 e suas consciências, percepções ou pensamentos sobre a construção da identidade racial (ou sobre o racismo) e a aprendizagem do português, bem como identificar como se dão as relações de interação entre professores/as e alunos/as negros/as e como as práticas discursivas podem ou não ser constituidoras de identidades dos/as estudantes durante as aulas.

O estudo enquadrou-se nas teorias de linguagem, principalmente na teoria crítica de Fairclough (2001, 2003), assim como na teoria de Bakhtin (1979, 1992, 2003, entre outros), e de outros/as pesquisadores/as sobre linguagem e língua, identidade e multiculturalismo, educação, racismo e preconceito socioculturais, por exemplo, Lacan (1996, 1998), Hall (2002), Munanga (2004), Tadeu da Silva (1999, 2007), Gomes (2003), Freire e Macedo (1990), Charaudeau (1983, 1993, 1999), Orlandi (2001), Soares (1999) e a legislação brasileira concernente ao assunto. Como metodologia adota-se o estudo de caso, na modalidade de múltiplos casos, na medida em que se investigam as práticas discursivas de três docentes (um professor e duas professoras) de Língua Portuguesa, do Ensino Médio, de escolas públicas da região Leste da

cidade de Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil. Como instrumentos metodológicos foram utilizados observações e gravações de trinta e seis aulas, caderno de campo e entrevistas com três professores/as e vinte e sete alunos/as negros/as. O *corpus* utilizado é composto dos discursos gravados nas aulas observadas. Para a análise dos discursos dos/as educadores/as em seu relacionamento com os/as alunos/as negros/as, escolheu-se o método de análise de discurso, especificamente, o construto de Fairclough (2001), do qual se consideraram algumas das categorias mais importantes para trabalhar com as vozes do discurso da aula e a constituição da face dos outros, nomeadamente Pessoa, Polidez, Polifonia, Modalidade e *Ethos*. A análise dos dados possibilitou a compreensão de como se dão as relações de interação entre os/as professores/as e alunos/as negros/as em sala de aula no processo de ensino-aprendizagem do português, bem como nos permitiu identificar os possíveis efeitos dos discursos dos/as docentes na constituição da identidade dos/as estudantes negros/as no Brasil contemporâneo. Nota-se que as relações entre docentes e discentes são tecidas em meio a um jogo de resistências de ensinar/aprender português, de discurso monofônico e de conflito de vozes, de práticas silenciadoras e negatórias das diferenças etnico-raciais e de um distanciamento entre professores/as e alunos/as negros/as. As práticas discursivas dos/as docentes são marcadas por um autoritarismo pedagógico, um descomprometimento com o ensino do português e uma desconstituição da face do/a aluno/a, o que leva a um silenciamento das vozes dos/as discentes negros/as, ao não aprendizado do português e à desconstrução da identidade negra.

Palavras-chave: Linguagem. Letramento. Multiculturalismo. Identidade negra.



**Discursive practices during literacy teaching processes at the level of  
Ensino Médio. The constitution of the black identity**

**Abstract**

This work presents a study of discourse analysis of the interaction of Portuguese language teachers with black students, in the classroom, during literacy teaching processes. The research aimed at understanding the discursive processes through which the teacher of Ensino Médio builds the identity of young black people during classroom literacy processes. Specifically the research aims at identifying teachers' views concerning Portuguese language teaching; at identifying the voices in classroom discourse; at relating teachers' discursive practices with the ways black students position themselves in the literacy practices and more widely in social practices; at characterizing the nature of the teachers' discursive practices that are constitutive of the students' identity, during Portuguese language classes; at characterizing the verbal exchanges between teachers and students regarding their purposes; at relating the possible effects of teachers' discourse regarding their black students. The aim is also to identify the knowledge that students and teachers have about the Brazilian law 10.639/2003 and their consciousness, perceptions or thoughts about the construction of racial identity (or on racism) and about learning Portuguese, as well as how to identify what are the interaction ways between teachers and black students and how the discursive practices may or may not be constitutive of students' identities during classes.

The study is anchored in language theories, especially the critical theory of Fairclough (2001, 2003), Bakhtin's (1979, 1992, 2003, among others), and on other researches about language, identity and multiculturalism, education, racism and sociocultural prejudices such as, for example, Lacan (1996, 1998), Hall (2002), Munanga (2004), Tadeu da Silva (1999, 2007), Gomes (2003), Freire e Macedo (1990), Charaudeau (1983, 1993, 1999), Orlandi (2001), Soares (1999), together with the Brazilian legislation regarding the subject. The methodology adopted is the case study, in the form of multiple cases, insofar as it investigates the discursive practices of three Portuguese Language teachers (one man and two women), at the level of Ensino Médio, of public schools in the eastern region of Belo Horizonte, Minas Gerais, Brazil. As methodological tools we used observations and audio-records of thirty-six classes, a field

notebook and interviews with the three teachers and twenty-seven black students. The *corpus* of discourse data consists of the recorded lessons. To analyze teachers' discourse in its relationship with black students, we chose discourse analysis methodology, specifically, Fairclough's (2001) construct, from which we used some of its most important categories to work with classroom voices and the constitution of the face of others, namely Person, Politeness, Polyphony, Modality and *Ethos*. The data analysis allowed us to understand some features of the classroom interaction between teachers and black students during the Portuguese language teaching-learning processes, and allowed us to identify the possible effects of teachers' discourse on the constitution of black students' identity in contemporary Brazil. We could note that the relations between teachers and students are woven with great resistance to teach and learn Portuguese language, within a monophonic discourse and conflict of voices, of silencing practices as well as practices that deny ethnic racial differences. The main feature is that of a big gap between teachers and black students. The discursive practices of the teachers are marked by an authoritative pedagogy, a lack of commitment to the teaching of Portuguese language and by the student's face deconstitution, leading to the silencing of the black students voices, to not learning the language and to the deconstruction of their black identities.

Keywords: Language. Literacy. Multiculturalism. Black identity.

## ÍNDICE

Agradecimentos .....	iii
Resumo .....	v
Abstract .....	vii
Relação de siglas e abreviaturas .....	xii
 <b>INTRODUÇÃO</b> .....	 1
 <b>1. HISTÓRICO DA IDENTIDADE ÉTNICO-RACIAL NO BRASIL</b> .....	 9
1.1. Origens do preconceito racial .....	9
1.2. As teorias raciais .....	16
1.3. Antecedentes históricos da denúncia das desigualdades raciais .....	19
1.4. As relações étnico-raciais na educação e a criação da Lei 10.639/2003 no Brasil .....	24
1.4.1. A implementação da Lei 10.639/2003 no Brasil .....	28
 <b>2. A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE: UM PROCESSO PSICOSSOCIAL</b> .....	 33
2.1. O conceito de identidade no campo da psicologia .....	33
2.2. O conceito de identidade na perspectiva sociocultural e a construção da identidade .....	39
2.3. A construção da identidade negra: uma questão política e social .....	47
 <b>3. LINGUA(GEM): UMA PRÁTICA SOCIAL QUE PRODUZ INTERAÇÃO E CONSTITUI SUJEITOS</b> .....	 57
3.1. A constituição do sujeito através da linguagem .....	57
3.2. Linguagem como ideologia .....	62
3.3. O currículo escolar .....	68
3.4. Linguagem, letramento, escola .....	74
3.5. A disciplina de Língua Portuguesa no Ensino Médio e o contrato de comunicação na sala de aula .....	82

<b>4. METODOLOGIA DO ESTUDO EMPÍRICO: DE UM DISCURSO A UM PERCURSO .....</b>	<b>89</b>
4.1. O objeto da investigação .....	89
4.2. Os objetivos do estudo .....	90
4.3. O método de pesquisa: o estudo de caso .....	91
4.3.1. Os casos e o contexto da pesquisa .....	93
4.4. O processo de pesquisa e a coleta de dados .....	96
4.4.1. Os instrumentos da pesquisa .....	96
4.5. Procedimentos de análise dos dados e a análise de discurso .....	101
 <b>5. A CONSTRUÇÃO DISCURSIVA DE SUJEITOS: IDENTIDADES TECIDAS NAS PRÁTICAS</b>	
<b>SOCIAIS. O CASO DOS/AS TRÊS PROFESSORES/AS .....</b>	<b>111</b>
5.1. A professora Rita .....	112
5.1.1. As representações da prática pedagógica e relação com as identidades dos/as alunos/as como sujeitos de aprendizagem e como sujeitos negros/as .....	113
5.1.2. As aulas da professora Rita .....	126
5.1.2.1. As vozes do discurso da aula .....	127
5.1.2.2. A constituição da face dos Outros .....	142
5.1.2.3. Os possíveis efeitos das práticas discursivas da professora Rita na construção da identidade negra dos/as alunos/as .....	170
5.2. O professor Lúcio .....	180
5.2.1. As representações da prática pedagógica e a relação com as identidades dos/as alunos/as como sujeitos de aprendizagem e como sujeitos negros/as .....	181
5.2.2. As aulas do professor Lúcio .....	193
5.2.2.1. As vozes do discurso da aula .....	193
5.2.2.2. A constituição da face dos Outros .....	210
5.2.2.3. Os possíveis efeitos das práticas discursivas do professor Lúcio na construção da identidade negra dos/as alunos/as .....	229
5.3. A professora Sueli .....	239
5.3.1. As representações da prática pedagógica e a relação com as identidades dos/as alunos/as como sujeitos de aprendizagem e como sujeitos negros/as .....	239
5.3.2. As aulas da professora Sueli .....	249
5.3.2.1. As vozes do discurso da aula .....	250

5.3.2.2. A constituição da face dos Outros .....	261
5.3.2.3 Os possíveis efeitos das práticas discursivas da professora Sueli na construção da identidade negra dos/as alunos/as .....	283
<b>6. COINCIDÊNCIAS E NÃO COINCIDÊNCIAS ENTRE PROFESSORES/AS .....</b>	<b>293</b>
<b>7. CONCLUSÕES .....</b>	<b>299</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>305</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>319</b>
Guião I - Entrevista com os/as professores/as de Língua Portuguesa do Ensino Médio (Secundário) .....	321
Guião II - Entrevista dos alunos das escolas .....	323

## **Relação de siglas e abreviaturas**

ASSPROM – Associação profissionalizante do Menor

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LDB / LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação e Cultura

PCN's – Parâmetros Curriculares Nacionais

UEMG – Universidade do Estado de Minas Gerais

UFI-BH – Universidade de Filosofia e Ciências de Belo Horizonte

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

CEALE – Centro de Alfabetização da Universidade Federal de Minas Gerais

CNE – Conselho Nacional de Educação

SMED – Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte

## INTRODUÇÃO

A identidade de um ser não está nele mesmo, mas naquele ser ao qual se opõe (...). O real é constituído por realidades que se negam inteiramente umas às outras, essa negação ou contradição é que produz o movimento do próprio real. O real é processo. É história. É dialética: negação interna dos contraditórios de cuja luta uma nova realidade nasce (Chauí, 1976).

Este trabalho, intitulado “Práticas discursivas em processos de letramento, no Ensino Médio. A construção da identidade negra”, centra-se no estudo da constituição da identidade sociopolítica, educacional e econômica da população estudantil negra do Brasil contemporâneo e na avaliação do uso da linguagem como forma de construir sujeitos, como elemento de mediação necessária entre o sujeito e sua realidade, uma vez que a linguagem é constitutiva de sujeitos e um lugar de conflitos, de confronto ideológico (Bakhtin, 2003, pp. 280-289).

Elegeu-se, para tanto, como objeto de pesquisa, a constituição da identidade de alunos/as negros/as do Ensino Médio – última etapa da Educação Básica no Brasil – de escolas da rede pública, onde se concentra a maioria dessa população, de Belo Horizonte, Minas Gerais, nas atividades de letramento de uso social da língua – a partir dos discursos de professores/as de Língua Portuguesa.

A escolha do assunto e dos atores escolares se justifica pela precariedade de estudos sobre o tema e, especialmente, pelo tratamento, historicamente desigual, de inferiorização da população negra nos contextos sociocultural, econômico e político.

Considerando-se a importância da educação escolar na divulgação e análise dos conhecimentos construídos pela humanidade e seu dever de preparar informes e instrumentos de conhecimentos, através do uso objetivo das diversas linguagens – verbais e não verbais – da atualidade, elegeu-se como *locus* da pesquisa a sala de aula, situações de letramento, especialmente em turmas de alunos/as negros/o para a verificação do efeito do aprendizado e uso da língua e das mudanças político-sociais propostas pela legislação brasileira na Lei 10.639/2003.

A investigação foi norteada pelo objetivo de se procurar compreender como os discursos dos/as professores/as de Língua Portuguesa do Ensino Médio interferem, positiva ou

negativamente, na formação da identidade desses/as alunos/as negros/as durante o processo de letramento. Relativamente aos objetivos específicos, buscou-se identificar a concepção de ensino de Língua Portuguesa dos/as professores/as; identificar as vozes do discurso das aulas dos/as professores/as; relacionar as práticas discursivas dos/as professores/as com os modos como os/as alunos/as negros/as se posicionam nas práticas de letramento e, mais amplamente, nas práticas sociais; caracterizar a natureza das práticas discursivas dos/as professores/as que são constitutivas da identidade dos/as alunos/as, durante as aulas de português; caracterizar as trocas verbais entre professores/as e alunos/as quanto à finalidade da aula de português; relacionar os possíveis efeitos do discurso dos/as professores/as sobre seus/suas discentes negros/as. Buscou-se ainda identificar o conhecimento que alunos/as e professores/as têm a respeito da Lei 10.639/2003 e (suas consciências, percepções ou pensamentos) sobre a construção da identidade racial (ou sobre o racismo) e a aprendizagem do português, bem como identificar como se dão as relações de interação entre professores/as e alunos/as negros/as e como as práticas discursivas podem ou não ser constituidoras de identidades dos/as estudantes durante as aulas, tendo em conta que o objeto de estudo dessa investigação foi a constituição da identidade negra durante as aulas de português.

Escolheu-se o Ensino Médio por ser o período de vida estudantil mais marcante das transformações psicológicas e socioculturais do ser humano. Também é nesse momento que os sujeitos consolidam as informações e conhecimentos necessários para o exercício da cidadania, a inserção na educação superior e a preparação para o mercado de trabalho. Além disso, esse pode ser também considerado o nível de ensino de maior desigualdade entre negros e brancos, segundo mostra a Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílios (PNAD) realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE): 62 % dos jovens brancos de 15 a 17 anos freqüentavam a escola, enquanto que o percentual de negros era apenas de 31%. Entre os jovens de 19 anos, os brancos apresentam uma taxa de conclusão do Ensino Médio de 55%, já os negros 33% apenas (PNAD/IBGE, 2007). Em 2008, segundo fonte do IBGE, no Relatório Anual das Desigualdades Raciais no Brasil, mostrou-se que a taxa de analfabetismo funcional de brancos, pretos e pardos, de ambos os sexos, com idade acima de 15 anos, foi de, respectivamente, 16,1% e 26,6%. Na faixa de idade acima de 25 anos, o mesmo indicador foi de 19,4% entre os brancos, e de 32,8% entre pretos e pardos. Na faixa de 40 anos ou mais, o analfabetismo funcional afetava 25,7% dos brancos e 43,7% dos pretos e pardos. E na faixa



superior aos 65 anos, o indicador afetava 46% dos brancos e quase 70% dos pretos e pardos (IBGE, 2009-2010).

Quanto às escolas, foram preferidas as públicas por serem gratuitas, frequentadas, em grande parte, por filhos/as de famílias com baixo poder aquisitivo, moradores/as da periferia das cidades e, em sua maioria, pretos ou pardos (IBGE, 2010). Das três escolas selecionadas, somente uma se localiza na área central de Belo Horizonte e é considerada escola-modelo.

Finalmente, privilegiaram-se as atividades de letramento de Língua Portuguesa para observação das práticas escolares por serem momentos do uso formal, prático e social da língua aprendida na escola e destinada a ser empregada em diferentes e diversificadas situações da vida social, dentro e fora da escola, e também em oportunidades de estruturação de cidadania.

Em 2003, o Presidente da República do Brasil homologou a Lei 10.639/2003, aprovada pelo Congresso Nacional, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN nº 9394/96), instituindo como disciplina obrigatória no currículo escolar o estudo da História da África e da cultura afro-brasileira em reconhecimento à contribuição cultural da população originada no continente africano e constituidora de parte da população brasileira juntamente com o europeu e o indígena americano. Tal fato teve repercussão importante no cenário político do país, embora pouco se conheça ainda dos seus efeitos práticos na educação brasileira.

Essa legislação veio contrapor-se à situação marginalizada dessa porção da população do país, em decorrência de fatores históricos ainda não muito bem assimilados pelos brasileiros de quaisquer matizes e culturas. São observadas, nas escolas e em diversos outros contextos sociais, atitudes racistas de menosprezo pela história cultural dos afrodescendentes, conforme registram os meios de comunicação e diversos depoimentos de pesquisadores tais como Cavalleiro (2000, 2001), Negrão (1987), Sousa Santos (2001), Silva (2001), Rosenberg (1987, 1991), Munanga (2000), dentre outros.

Segundo a pesquisadora Regina Pahim Pinto (1993, p. 26), alguns estudos que se utilizam de dados estatísticos vêm demonstrando, sistematicamente, que os negros obtêm piores resultados que os brancos nos indicadores educacionais. A população negra apresenta maiores índices de analfabetismo e é menos escolarizada do que a população branca. Proporcionalmente, um maior número de crianças negras em idade escolar está fora da escola; e um número maior de escolares negros evade da escola ou apresenta atraso escolar, seja pela entrada tardia na instituição, seja devido à contínua repetência. Além disso, o negro frequenta

escolas de pior qualidade, seja quanto aos recursos pedagógicos humanos e materiais, seja quanto ao número de horas dos cursos oferecidos.

Alguns pesquisadores, como Hasenbalg (1987), Hasenbalg & Silva (1990), entre outros, vêm trabalhando com a hipótese de que o sistema escolar trataria a população negra como população pobre e, nesse sentido, a criança negra tenderia a ser encaminhada para a escola carente. Esse mecanismo segregacionista encontraria ressonância nas próprias famílias negras que, desejosas de proteger os filhos de enfrentamentos traumatizantes, procurariam escolas e outros equipamentos sociais frequentados por negros ou por população branca mais pobre.

Assim, o que as pesquisas já realizadas ajudam a perceber sobre a situação educacional da população negra é que essa continua a apresentar um perfil educacional inferior ao dos brancos. Um “ambiente” escolar hostil, ou pelo menos indiferente aos problemas enfrentados pela criança negra, tanto na sociedade como na escola e, portanto, discriminador, tem sido apontado pelos estudiosos e pelas lideranças negras como uma das eventuais causas desse fenômeno. Esse ambiente hostil tem sido detectado no currículo, no material didático das mais diferentes disciplinas, nas relações entre os/as discentes e entre professores/as e alunos/as.

As pesquisas realizadas por Figueira (1990, p. 64), no âmbito da própria escola, vêm demonstrando a presença do preconceito racial tanto por parte do corpo docente como do discente. O/a aluno/a negro/a é visto de modo negativo em função dos atributos que lhe são imputados, das suas possibilidades profissionais, da receptividade negativa à sua miscigenação com o branco. A reunião e a consistência desses atributos negativos encontrados pela autora num mesmo sujeito sugerem que o preconceito racial forma um sistema ideológico concatenado e sequencial. O preconceito também se manifesta nas brincadeiras, nos apelidos alusivos à cor, na seleção do colega de estudo ou de banco escolar.

Até que ponto a origem racial do aluno contribui para essa atitude é uma questão difícil de equacionar, uma vez que as pesquisas, como as de Dias (1979) e Hasenbalg (1987), têm demonstrado que os professores, em geral, têm poucas expectativas em relação aos alunos das camadas mais pobres da população onde os negros estão maciçamente presentes. Nas escolas que recebem predominantemente essa população mais desfavorecida, muitas vezes, se instala o que os estudiosos chamam de ideologia da impotência: o professor percebe os seus alunos como não educáveis, expectativa que acaba se confirmando. Atitude diferente tem sido detectada nas escolas de classe média, onde há otimismo educacional e, sobretudo, empenho

em preservar a imagem da escola, o que se revela na procura de um bom relacionamento com os pais e no esforço para que os alunos apresentem um bom rendimento.

Nesse cenário, preocupa especialmente a posição da escola meio refratária à aceitação de mudanças estruturais nos currículos relativamente a posturas preconceituosas institucionalizadas. Tal problema mostrou-se relevante para uma investigação mais aprofundada sobre a forma como o discurso dos/as professores/as de Ensino Médio é constitutivo da identidade negra dos/as alunos/as.

Escolheu-se como instrumentos metodológicos de levantamento de dados para esta pesquisa a observação e a gravação de aulas de Língua Portuguesa e entrevistas semiestruturadas com professores/as e alunos/as negros/as do Ensino Médio.

Optou-se neste trabalho por estudo de caso de três professores/as de português, observados/as pelo período de quatro meses, técnica metodológica que possibilitou mais tempo de observação e melhor conhecimento da relação entre professores/as e alunos/as.

Assim, foram observadas e gravadas 12 aulas de cinquenta minutos de cada professor/a, e, além das entrevistas aos 3 professores/as, entrevistaram-se também 27 alunos/as negros/as.

Como método de análise das aulas e entrevista, recorreremos a algumas categorias da análise crítica do discurso, utilizando o quadro tridimensional de análise proposto por Fairclough (1989) e reapresentado em Fairclough (1992).

A análise dos dados coleados permitiu chegar a conclusões importantes a temática investigada nas aulas de português, no Ensino Médio. Nomeadamente em relação às práticas discursivas dos/as professores/as, observou-se que estas não possibilitam a aprendizagem do português, nem o desenvolvimento de habilidades de leitura, escrita, escuta e oralidade previstas nos parâmetros curriculares nacionais, para o ensino da Língua Portuguesa e nem ajudam na construção da identidade negra. Não existe um diálogo entre os/as professores/as e os/as alunos/as negros/as, e tal prática pedagógica gera o silenciamento das vozes dos/as estudantes e uma desmotivação para o estudo do português. Os/as docentes mantêm um distanciamento dos/as discentes e os/as consideram alunos/as incapazes, que não levam o estudo da Língua Portuguesa a sério. Verificamos como tais considerações influenciavam para que os/as discentes constituíssem uma imagem de fracassados.

Este trabalho encontra-se estruturado em sete capítulos.

No primeiro capítulo, intitulado “Histórico da identidade étnico-racial no Brasil”, apresenta-se o histórico do racismo no Brasil e sua influência na constituição identidade étnico-racial do negro brasileiro no currículo, bem como as mudanças e resistências dos/as educadores/as a partir da Lei 10.639/2003 e as reações das escolas e dos/as docentes na aplicação da legislação.

No segundo, nomeado “A construção da identidade: um processo psicossocial”, busca-se apresentar um conceito de identidade formulado em campos diversos, desde a psicologia ao multiculturalismo, bem como demonstrar como se dá o processo de sua construção na interação social.

No terceiro, denominado “Linguagem: uma prática social que produz interação e constitui sujeitos”, apresentam-se as teorias da linguagem que discutem como a linguagem constitui os sujeitos e é por excelência o lugar privilegiado para a manifestação da ideologia, além de estudos do multiculturalismo que também abordam a linguagem como construtora de subjetividades.

No quarto, nomeado “Metodologia do estudo empírico: de um discurso a um percurso”, justifica-se o uso do estudo de caso proposto e dos métodos analíticos escolhidos e utilizados para esta pesquisa. Enfim, relatamos o nosso percurso de trabalho, desde a definição dos objetivos aos instrumentos e procedimentos adotados.

No quinto capítulo, “A construção discursiva de sujeitos: identidades tecidas nas práticas sociais. O caso dos/as três professores/as”, analisamos os três casos por nós escolhidos. Esse capítulo de análise de dados se subdivide em três partes. Na primeira parte, examinamos os dados obtidos nas entrevistas dos/as professores/as; na segunda, analisam-se os discursos dos/as docentes a partir da observação das aulas e, na terceira parte, analisam-se os efeitos dos discursos dos/as professores na vida dos/as alunos/as.

No sexto capítulo, denominado “Coincidências e não coincidências entre professores/as”, apresenta-se algumas coincidências e divergências da análise dos/as professores/as relativas aos discursos dos/as docentes em interação com os/as alunos/as negros/as nas aulas de português.

Por fim, no sétimo capítulo apresentam-se as conclusões da tese, onde se reapresenta a problemática desse estudo e a natureza complexa de seu objeto. Revisitam-se momentos importantes deste trabalho em que se pode concluir que não há um desenvolvimento da consciência racial, pois o que acontece durante as aulas de português é uma identificação.

dos/as alunos/as negros/as com um ideal de ego branco segundo uma prática da elite dominante. Também se constata que tanto aprender português, quanto todas as atividades organizadas para um processo de letramento, torna-se uma barreira para o desenvolvimento intelectual dos/as alunos/as negros/as, embora todos/as eles/as tenham consciência da importância da língua padrão para suas práticas sociais. Finalmente, formulam-se considerações pessoais acerca do que é analisado ao longo desta pesquisa e dos resultados obtidos.



## **1. HISTÓRICO DA IDENTIDADE ÉTNICO-RACIAL NO BRASIL**

Este capítulo situa a problemática histórica da identidade étnico-racial no Brasil e visa apresentar um histórico a respeito do problema da discriminação racial no país. Para contextualizar melhor essa abordagem histórica, fez-se uma subdivisão do capítulo em quatro partes. A primeira, nomeada “Origens do preconceito racial”, busca demonstrar a origem do preconceito racial; a segunda, chamada “As teorias raciais”, visa abordar as teorias sobre tal problemática; a terceira, intitulada “Antecedentes históricos da denúncia das desigualdades raciais”, apresenta os movimentos dos negros que iniciaram as denúncias das desigualdades entre brancos e negros; e, por fim, a parte quatro, que está subdividida em “As relações étnico-raciais na educação e a criação da Lei Federal nº 10.639/2003 e a implementação da Lei 10.639/2003 no Brasil”, que visam traçar um panorama do surgimento e da implementação da referida Lei Federal no contexto educacional brasileiro.

### **1.1. Origens do preconceito racial**

Para discutir as origens do preconceito racial, tomamos vários teóricos, dentre eles Carlos Moore (2012) com a obra *Racismo & Sociedade*, que nos ajuda, segundo apresenta Munanga no prefácio do livro, a abordar a problemática da gênese histórica do racismo e questionar a relação que ainda hoje se estabelece entre racismo e modernidade no Ocidente devido à noção de raça que, segundo o autor, teria fundamentado cientificamente as raízes do racismo.

Segundo o autor, o racismo se estrutura a partir de um dado considerado universal, ou seja, o fenótipo, e não a partir do conceito biológico de raça ou ainda da escravização de povos africanos, sustentado na tese de Gervásio Fournier-González e Cheik Anta Diop (1923-1986), que defendiam a hipótese de que “teriam ocorrido, em épocas longínquas, graves conflitos entre povos melanodérmicos (negros) e leucodérmicos (brancos) nas regiões onde eles conviveram” (Munanga, cit. por Moore, 2012, p. 15).

Associado a essa tese, Moore, segundo Munanga, retoma também mitos antigos das sociedades não africanas, onde o repúdio e o medo que causam a cor negra são “inequívocos tais como ‘luto, tenebroso, maléfico, perigoso, diabólico, sujo, bestial, primitivo, inculto, canibal,

má sorte, etc.” (Munanga, cit. por Moore, 2012, p. 15). Desse modo, surgem, em grande parte do mundo, estruturas sociais fenotipocêntricas, que existiram como resposta a um imaginário social, de origem mitológica, já preexistente, de fundo fenotifóbico.

Nesse contexto, mostra Moore (2012) que tanto o racismo anglo-saxônico, que tinha como fundamento a pureza racial, quanto o racismo dos países da América Latina, pautado no fenótipo ou aparência física, são variantes históricas de um mesmo racismo, cuja coincidência, segundo Munanga (cit. por Moore, 2012, p. 15), é muito mais antiga do que nos é apresentada, “pois prolonga sua origem nas estruturas pré-capitalistas e pré-industriais”. Assim, Moore vai defender que o racismo é uma construção histórica e não ideológica e concluir que a escravidão dos povos africanos tanto pelos árabes quanto pelos europeus é uma escravidão racial, o que nos leva a perceber que o racismo se presentifica no eclodir da própria modernidade capitalista.

Toda a produção das academias sobre o racismo durante o século XX foi pautada por dois eventos históricos, quais sejam o holocausto judeu sob o Reich e a escravidão negro-africana. Mostra Moore (2012) que, diferentemente da repulsa internacional pelo combate dos judeus, a escravização dos povos africanos foi analisada somente após a segunda guerra mundial. Nesse contexto, no século XV, o racismo era entendido como a sistematização de ideias e valores europeus.

O surgimento do racismo começa, então, a ser considerado fruto do conceito de raça, termo esse que, etimologicamente, segundo Moore, “vem do italiano *razza*; este por sua vez, tem origem no latim *ratio* e significa categoria e espécie, sentido utilizado pelo famoso naturalista sueco Carl Van Linné (1707 a 1778)” (*idem*, p. 18). Assim, o autor mostra que uma compreensão sistemática da diversidade se deu no século XVII e XIX em função do critério fenotípico. Segundo Moore, “as críticas às teorias evolucionistas, como de Spencer, o determinismo racial de Lombroso e o darwinismo social, que demonstravam uma continuidade entre dados físicos e morais” (*idem*, pp. 18-19) impossibilitam uma discussão do racismo pautada na história dos conflitos entre os povos decorrentes das diferenças fenotípicas.

Embora o início do racismo tenha surgido e se manifestado a partir do tráfico de escravos, a admissão da discriminação racial como conhecimento científico ocorre, segundo Demétrio Magnoli (2009), paralelamente à Revolução Industrial europeia, especificamente após as divulgações da obra de Lineu, *Systema naturae*, onde o botânico organiza e sistematiza os seres vivos em reinos, segundo uma taxilogia elaborada. De acordo com Lineu, os seres



humanos também se subdividem em raças baseadas na região geográfica de origem e por características fenotípicas (*Americanus, Asiaticus, Africanus e Europeanus*).

Nessa perspectiva, ainda que alguns teóricos já trabalhassem com o termo raça, como, por exemplo, Georges Curvier, as obras de Lineu tiveram um impacto mais significativo e imediato (Schwarcz, 1993, p. 47). No entanto, a discriminação racial ou étnica consolida-se no pensamento comum desde o século XV, e isso se percebe, por exemplo, pela interpretação errônea da bula papal *Dum diversas* emitida por Nicolau V (1397-1455), que justificou a escravidão, uma vez que “os negros eram considerados seres inferiores” (Braudel, 1984, p. 183); ou ainda pela representação dos negros nas obras de missionários e viajantes na América e na África (como, por exemplo, Jean de Lerý, Jean-Baptiste Debret, August de Saint-Hilaire, no Brasil nos séculos XVI, XVIII e XIX, respectivamente, e David Livingstone na África no século XIX). Os motivos possíveis da relação com os indivíduos negros podem ser afirmados pelas vantagens sociais e econômicas, as quais possibilitaram e permitiram a escravidão desses povos.

De acordo com Sant’Ana (2008), são várias as formas de manifestações do racismo, dentre as quais o preconceito, as discriminações e estereótipos, uma vez que ele é um fenômeno ideológico. O autor mostra que pensadores antigos já revelavam suas proposições sobre o racismo: Aristóteles, por exemplo, defendia a ideia de que alguns homens nasceram para os estudos, outros para o trabalho, justificando, assim, a escravidão dos negros. Em contraposição, Cícero, acreditava que todas as pessoas são iguais e passíveis de aprendizagem do conhecimento.

No período da Idade Média, no século XV, intelectuais portugueses e espanhóis, ligados à Igreja Católica, analisaram o fenômeno da escravidão, considerando estarem Portugal e Espanha envolvidos no tráfico de escravos (por exemplo, a Escola de Salamanca, Francisco de Vitória, Luís de Molina, Tomás de Mercado, Juan Azor, etc.), e justificando suas análises em Aristóteles, no Direito Civil e na autoridade do rei. Teorias tais como a de guerra justa e direito do vencedor de apossar-se dos vencidos justificavam a licitude da escravidão, tanto do povo indígena quanto do negro. Nesse contexto, os textos bíblicos mais utilizados eram os de São Paulo, que citam a existência de escravos (1Timóteo 6,1-3; 1Tito 1,9; 1Coríntios 7,20-22; 1Coríntios 12,13; Colossenses 4,1; 1Pedro 2,18-19). As consequências de todas essas situações duram até os dias atuais. Segundo as ideias de frei Bartolomeu de Las Casas, os negros eram mais fortes e se adequavam bem ao trabalho, assemelhando-se às ideias de Aristóteles. Já Charles Seignobos, historiador francês, afirmava que os negros, como eram seres

inferiores, necessitavam de tutela e orientação dos brancos, assim como as crianças precisavam dos adultos.

Em 1835, surge outro tipo de discriminação racial com base na discussão sobre a divisão da raça branca em arianos, albinos e mediterrâneos. Nesse momento, configura-se o racismo de classe.

Do século XVII ao século XX, no meio acadêmico, foram criadas e organizadas, através da ideologia, as noções raciais que ainda predominam até nossos dias, como mostra Moore (2012): “as elocubrações sobre a ‘democracia racial’, a ‘raça cósmica’, as ‘relações plásticas’ e ‘mestiçagem generalizada’ surgiram do mundo acadêmico intelectual” (p. 23).

Ao mesmo tempo em que a história evidencia a institucionalização do racismo, sua reprodução pelas classes dominantes, o clero e o Estado desde a constituição da sociedade brasileira, também expõe, com naturalidade, os exemplos culturais clássicos, as grandes obras barrocas nas igrejas que eram específicas para brancos, logo, a convivência da igreja com as práticas racistas. Dada sua posição social, os negros se organizavam principalmente em “irmandades dos pretos” que serviam para mútuo auxílio, seja no campo financeiro, nas doenças, compra de alforrias ou nos ritos fúnebres, uma vez que a lógica do império português relegava qualquer assistência social a segundo plano. Essas irmandades também construíam suas igrejas que, na maior parte do tempo, não eram frequentadas por brancos. No final do período escravagista, na virada do século XIX para o XX, e com as alterações sociais produzidas na República, as irmandades perdem sua importância, e os negros passam a frequentar, gradativamente, as igrejas que, tradicionalmente, eram ocupadas por brancos.

Além dessas, há inúmeras ações referentes à discriminação do negro na formação da população brasileira e na inculcação do mito da democracia racial, que, segundo Fernandes (2005), não passa, infelizmente, de um mito social. É um mito criado pela maioria dominante, tendo em vista os interesses sociais dessa maioria (*idem*, p. 60), o qual aparece fortalecido nos séculos XIX e XX, principalmente nas ações que legitimam o racismo. Conforme mostra Moore, “o racismo retira a sensibilidade dos seres humanos para perceber o sofrimento alheio, conduzindo-os inevitavelmente à sua trivialização e banalização” (*idem*, p. 25). Essa situação de insensibilidade teve na América Latina a sua elaboração formulada no mitoideologia da “democracia racial”.

Para entender melhor o mito da democracia racial, tomamos a compreensão que o Movimento Negro tem, segundo mostra Cardoso (2002), a esse respeito. O autor afirma que

para “o Movimento Negro, a sociedade brasileira, patriarcal, cristã e racialmente miscigenada, sem conflitos raciais e de classes, é a expressão da democracia racial brasileira que, sustentada por Gilberto Freire, é reproduzida por ensaístas e historiadores, antes e agora” (p. 131), no Brasil e no exterior. Assim, o mito da democracia racial perpassa a produção científica, em diversas correntes de pensamento.

Percebe-se que é a partir de uma crença na existência de uma harmonia racial, na miscibilidade inata do português e nas condições climáticas dos trópicos que Gilberto Freire propõe a ideia de uma metarraça gerada pela miscigenação. Nesse sentido, o mulato tem um lugar fundamental qual seja o de esvaziar os conflitos raciais, conforme mostra Cardoso (2002) quando revela que o mito da democracia racial é um “poderoso instrumento de dominação ideológica”: “a cultura do senhor patriarcal da ‘Casa Grande’ assimila as contribuições das ‘culturas inferiores’, mas que impõe em todo o país, a sua dominação em termos econômicos, políticos, ideológicos e lingüísticos” (p. 129).

Assim, o modelo ideal apresentado e representado pelo branco propagou-se nas diversas esferas do comportamento, passando pelos costumes, hábitos, tradições e a estética. No contexto de uma democracia racial que induz à discriminação da população negra, condenando-a a uma vida indigna, com privações e relegada à própria sorte, acusando-a de ser culpada pela sua pobreza, conforme mostra Bento (2000), nota-se que essa mesma ideologia é incorporada ao discurso anticotas raciais, que é “a prática de estabelecer uma proporção ou número de vagas para estudantes em instituições educativas e para trabalhadores no mercado de trabalho a partir de critérios sociais” (Munanga & Gomes, 2006, p. 191).

As cotas representam uma estratégia de ação afirmativa que, ao ser implantada em alguns países como o Brasil, revelam a existência de um processo histórico de discriminação racial que atinge determinados grupos étnico-raciais da sociedade e buscam minimizar as desigualdades sociais, econômicas e educacionais. Nesse sentido, Munanga (1999) nos mostra que há interesse das elites dominantes em encobrir os conflitos raciais e fazer com que todos se reconheçam como brasileiros/as, pois, assim, as comunidades desfavorecidas ficam inviabilizadas de tomar consciência de suas características culturais, impossibilitando-lhes a construção e expressão de uma identidade própria. O autor acrescenta, ainda, que “essas características são expropriadas, dominadas e tantas vezes convertidas em símbolos nacionais pelas elites dirigentes” (*idem*, p. 80). A esse respeito, Cardoso (2002) afirma que:

A adoção de símbolos negros como marca da cultura nacional cumpre um papel político importante, na medida em que permite mascarar o racismo e evitar conflitos, oferecendo aos negros e negras a ilusão de também participar, de contribuir, para a configuração da imagem da sociedade (p. 23).

Entretanto, tem-se ciência de que esse mito está incorporado a uma forma de “ideologia do branqueamento” e é “o pano de fundo” das relações eficazes de reprodução ideológica, de que a identidade positivamente afirmada ainda é do “branco” e de que o que cabe ou resta ao negro é, apenas, a imitação do “ideal” para poder ser socialmente aceito. Tal “ideologia do branqueamento” e da inferiorização do negro está, inclusive, presente nos livros didáticos, conforme as análises feitas por Silva (1995) nos livros didáticos do Ensino Fundamental.

Os estudos de Munanga (2008) demonstram que a ideologia racial elaborada pela elite brasileira no século XIX até meados do século XX, caracterizada pelo ideal do branqueamento retirou dos movimentos negros o ditado “a união faz a força”, pois não só dividiu povos negros e mestiços, mas também alienou seus processos de identidade. Segundo o autor, apesar do fracasso do processo de branqueamento físico da sociedade, tal ideal inculcado está sempre nas “cabeças dos negros e mestiços. Esse ideal prejudica qualquer busca de identidade baseada na ‘negritude e na mestiçagem’, já que todos sonham ingressar um dia na identidade branca, por julgarem superior” (*idem*, p. 16).

Os estudos de Munanga (1994) apontam a colonização como sendo o início de um processo de miscigenação no século XVII, quando o português já gozava de um estatuto especial e a ele vieram juntar-se outros povos brancos da Europa como, por exemplo, holandeses, italianos, espanhóis, alemães, austríacos, russos, que geraram filhos/as miscigenados/as. Mais tarde, já no início do século XX, chegaram também os imigrantes asiáticos que, em grau menor, contribuíram para a descendência dos mestiços. Desse modo, o autor explica a diversidade racial do povo brasileiro, fato esse que contribui para que muitos historiadores comparem “o Brasil a um verdadeiro laboratório racial”.

Mas como conviver com tantas diferenças já que a sociedade brasileira se constituía num sistema de castas: homens livres/escravos, mestre/escravo? O problema da formação do país como nação estava entrelaçado à questão da identidade nacional que encontrava dois obstáculos: primeiro, a diversidade racial e, segundo, a diversidade étnica ou cultural. Essas questões se tornaram políticas e ideológicas. Portanto, como mostra Cardoso (2002), dos anos 1970 aos dias atuais, o Movimento Negro continua o combate a este grande mito, que projeta

“a imagem do Brasil como um imenso paraíso racial, onde negros e brancos coexistem na mais perfeita harmonia, desfrutando de iguais condições de tratamento, de trabalho e de vida” (p. 133). O que se nota é que, nesse contexto, a classe trabalhadora é concebida como uma massa homogênea composta de brancos, assim, “tanto os negros quanto as mulheres são invisibilizados e anulados nas suas particularidades históricas e imediatas” (*idem*, p. 134).

Percebe, portanto que a constituição da identidade do negro no Brasil é marcada pela negação de sua tradição africana, pela sua condição de ex-escravo e pelo estigma de ter sido um instrumento de trabalho, ter recebido tratamento semelhante ao de um objeto e, principalmente, pelos instrumentos legais criados para subjugar-lo e embranquecê-lo, como já citamos acima.

Nota-se que a ideologia da democracia racial é etnocêntrica porque, ao “endeusar o branco da Casa Grande” (*idem*, p. 132), seus valores e princípios e poder, nega aos negros qualquer identidade cultural, bem como autonomia política e histórica (*idem*). O Movimento Negro vem contribuindo para que a população negra rompa seu silêncio e discuta a questão racial, bem como vem trabalhando para a desconstrução do mito da democracia racial brasileira até hoje alimentada pelos governantes de nosso país e diversas matizes político-ideológicas.

A partir desses fatores históricos, conforme mostra Pereira (2003), através das relações raciais, observa-se que o negro passou a desenvolver uma identidade associada a valores negativos e/ou estigmatizados. Para o negro, portanto, a construção de sua identidade está relacionada com o tipo de tratamento que recebeu ao longo da história, estando, assim, comprometida, pois vive em uma sociedade racista onde o modelo que ainda prevalece é o europeu para os padrões de cultura, religião e beleza. Isso pode tornar o processo de construção da identidade bastante confuso, pois pode fazer com que o negro “aprenda” a não gostar de si. Por exemplo, de acordo com Ferreira (2000), o padrão de beleza adotado é o de uma pessoa branca, o que se constitui em um problema para o negro que queira adotá-lo como modelo único e correto.

Nesse sentido, é provável ainda que o negro, conforme afirma ainda Pereira (2003), seja levado a tomar como referência o grupo de pessoas brancas por associá-lo a qualidades positivas, e a fugir do grupo de pessoas negras por fazer associação contrária, ou melhor, por considerá-lo com qualidades depreciativas. Acontecerá, portanto, uma busca por um sentimento de valorização, de certa forma imposta pela sociedade de uma maneira geral e pelo Estado.

No entanto, tal estratégia poderá trazer alguns problemas, pois o sujeito precisa negar ou distorcer características pessoais ligadas ao seu grupo de origem. No caso da questão da

‘beleza’, por exemplo, isto pode levar a uma desvalorização da beleza negra e também à constituição de uma imagem negativa do/a negro/a acerca de si próprio/a. Essa imagem negativa “aprendida” desde a infância, nos diversos contextos, contribui para um fortalecimento da ideia errônea e absurda de que a pessoa negra é inferior à branca. Esse mecanismo de opressão, que poderá ter o seu reforço na fase escolar, pois a escola é uma instituição que pode contribuir para a distorção da história dos ancestrais negros no Brasil, poderá, contudo, ser minimizado pela mesma escola trabalhando para a valorização dessa história e de sua contribuição para os/as alunos/as negros/as.

## **1.2. As teorias raciais**

Estudar a temática da identidade negra é fundamental para compreender não só o processo secular de massacre da identidade étnico-racial de tantos homens, mulheres e crianças negras e, conseqüentemente, a essência do racismo que lhes nega existência, como também para identificarmos, historicamente, a fragmentação da identidade negra, causada pelo mito da democracia racial. Esse processo ajuda-nos ainda a resgatar uma possibilidade de fortalecimento da identidade das pessoas negras a partir da Lei Federal 10.639/2003 vigente em nosso país, que trata da obrigatoriedade do Ensino da História e Cultura Afro-brasileira no currículo oficial das escolas brasileiras.

Pensar sobre a questão: o que significa “ser branco”, “ser negro”, “ser amarelo” e “ser mestiço” ou “homem, criança ou mulher de cor”, nos remete a redescobertas biológicas que, ao longo da história, se impuseram na sociedade. Nota-se, conforme nos afirma Munanga (2008), que tais categorias cognitivas são de cunho mais ideológico do que biológico, pois a noção de mestiçagem está saturada de ideologia.

O autor chama-nos atenção para os recenseamentos demográficos nos Estados Unidos, onde o grupo mestiço não é individualizado como tal, pois só são contabilizados branco e negro, e isso demonstra que “tais categorias não são apenas biológicas, mas também sociopolíticas” (*idem*, p. 19). O grupo afro-americano é um grupo homogêneo social negro, pois incorpora componentes genéticos dos europeus mais que dos africanos. Todavia, adotam a filiação de um grupo inferiorizado e não superiorizado, pois, segundo Munanga, “basta ser um pouco negro

para sê-lo totalmente, mas para ser branco é necessário sê-lo totalmente. Esse esquema obedece a um determinismo sociopolítico” (*idem, ibidem*).

Esse fato nos remete ao contexto histórico das ideias sobre a construção das teorias raciais, que foram criadas na Europa, no período de 1870 a 1930, fundamentadas no modelo da teoria da evolução de Charles Darwin. Nesse contexto, a elite brasileira do fim do século XIX e início do século XX buscou seus quadros de pensamento na ciência europeia, não só para tentar teorizar e explicar a situação racial do Brasil (*idem*), mas também para pensar a nacionalidade, considerada problemática ante tanta diversidade racial.

Observa-se que toda a preocupação da elite brasileira referia-se à influência negativa que poderia advir da herança inferior do negro na construção da identidade étnica brasileira, pois, segundo afirma Munanga, “a pluralidade racial nascida do processo colonial representava, na elite, uma ameaça e um grande obstáculo no caminho da construção de uma nação que se pensava branca, daí por que a raça tornou-se eixo do grande debate nacional” (*idem*, p. 48).

Nesse contexto, o racismo se instaura fortemente nas discussões dos intelectuais, cujas ideias positivistas, sustentadas na teoria darwiniana, adentram os estudiosos brasileiros. A esse respeito, Schwarcz (1993, p. 58) mostra que “a teoria das raças via de forma pessimista a miscigenação, já que acreditava que não se transmitiriam caracteres adquiridos, nem mesmo por um processo de evolução social”.

Verifica-se que a busca de uma identidade étnica única para o Brasil torna-se uma preocupação para os intelectuais da época, tais como “Nina Rodrigues (1862-1906), Oliveira Viana (1883-1951), Gilberto de Mello Freyre (1900-1987), etc.” (Cardoso, 2002, p. 106) que tiveram tanta repercussão no meio acadêmico, onde ainda hoje permeiam o imaginário da população brasileira.

O professor Raimundo Nina Rodrigues (da Faculdade de Medicina da Bahia) aceitava a tese do determinismo racial em que a superioridade branca e a inferioridade do negro poderiam ser comprovadas através da evolução. Conforme revela Cardoso (2002), a obra de Raimundo Nina Rodrigues intitulada *As raças humanas*, publicada em 1894, tratava da posição das raças, enquanto que o livro *Os africanos no Brasil* abrangia levantamentos sobre a língua e a religião dos povos africanos na Bahia. O autor tinha desavenças com os estudos de Sílvio Romero, que acreditava que seria possível desenvolver no Brasil uma civilização da cultura, considerando as contribuições dos negros e índios, sendo essas consideradas por Romero como “espécies incapazes” (Munanga, 2008, p. 51). Para Nina Rodrigues, segundo mostra Munanga, “as raças

cruzadas estão profundamente degradadas, e, atribui essa degradação aos defeitos dos colonizadores portugueses que eram gente da pior espécie, proveniente de um povo atrasado e arredio da civilização européia, ao insucesso das catequeses, ao calor excessivo do clima e à riqueza do solo” (*idem*, p. 52).

Neste contexto, vários estudiosos da época, entre os quais Sílvio Romero (1814-1914) e Euclides da Cunha (1866-1869), aderiram ao conceito de raça superior e raça inferior. Assim, para Euclides da Cunha o negro era o componente da raça inferior, enquanto o português, apesar de demonstrar ser mestiço, não deixava de ser da raça superior aristocrática (Moura, 1990). Essa divisão racial nos remete ao que diz Valente (1994, p. 33) quando afirma que “a raça negra no Brasil, por maiores que tenham sido os seus incontáveis serviços à nossa civilização (...) há de constituir sempre um dos fatores da nossa inferioridade como povo” (*sic*).

Como Nina Rodrigues, também Viana, segundo mostra Munanga (2008), acreditava em uma lei antropológica que faz com que todos os sujeitos “resultantes da mestiçagem tendam a retomar as características físicas, morais e intelectuais das raças originais” (p. 64). Em regra, para os autores, os mestiços de brancos e negros, os mulatos, tendem nas suas descendências a voltar ao tipo inferior. De acordo com Munanga (2008), Viana acreditava no processo de apuramento sucessivo, capaz de levar ao branqueamento a sociedade brasileira.

Em 1930, o sociólogo Gilberto Freyre retoma a discussão da temática racial, considerada importante não apenas para a compreensão do Brasil, mas, também, para a discussão acerca da identidade nacional, porém desloca o conceito de raça para o conceito de cultura. No livro *Casa Grande e Senzala*, narra a história social do mundo agrário e escravista do Nordeste, nos séculos XVI e XVII, e concorre para mostrar que negros, índios e mestiços tiveram contribuições positivas na cultura brasileira.

O reconhecimento de traços biológicos e culturais passa a funcionar em dois níveis, um socioeconômico, que segrega o negro, e outro ao nível ideológico, que forja e ostenta a figura do mestiço. Assim, as estatísticas vão transformando o mito em ideologia através da categoria pardo. A raça negra é dividida em negros e pardos, mostrando, assim, a sutileza bioideológica. E, da ideia dessa dupla mistura entre os povos, inicia-se o mito de democracia racial.

Tal mito, fundamentado na dupla mestiçagem biológica e cultural entre três raças originárias, branco, negro e índio, exalta a ideia de que, no Brasil, existe uma convivência harmoniosa entre todos os grupos e classes sociais, e isso impede a população negra de tomar consciência do mecanismo de exclusão social que a atinge de forma direta ou indireta. Além



disso, esse mecanismo sutil encobre os conflitos raciais e, conseqüentemente, dificulta a construção de uma identidade negra.

Esses acontecimentos históricos, entre tantos outros, demonstram a produção reiterada de uma visão negativa da população negra ao longo da história, pois tudo que o que se refere ao negro é “péssimo, negativo, pobre, feio, subdesenvolvido, marginal, bruxaria; e tudo o que se refere ao branco é bom, positivo, rico, bonito, desenvolvido, cristão” (Cardoso, 2002, p. 105). Nesse contexto, o Movimento Negro, que buscava fazer uma crítica dessa história social, elaborou um contradiscurso a esses estereótipos. As dificuldades do negro no Brasil são demonstradas em um trecho, retirado de uma cartilha do Centro de Estudos e Defesa do Negro no Pará (CEDENPA, s/d), citada por Cardoso, que mostra tal crítica com riqueza de detalhes, quando diz que “É difícil ter um negro no Brasil, que não sinta a ‘barra’ do preconceito, do racismo. Quase todo negro já passou por situações que se sentiu humilhado, ‘diminuído’. É muito difícil, porém, ele falar sobre esses maltratos, com outras pessoas. Ele quase sempre prefere guardar dentro de si” (*idem*, p. 104). A interlocução com intelectuais como Florestan Fernandes, Clóvis Moura, Otávio Ianni, Roger Bastide, Décio Freitas, Carlos Hasenbalg, dentre outros, conforme cita Cardoso (2002), provoca o debate que levou o Movimento Negro a elaborar o contradiscurso ante à visão negativa da população negra no Brasil.

Nessa perspectiva, notamos que a mestiçagem é usada na sociedade brasileira com “duplo sentido: ora ela é exaltada para encobrir o racismo e a discriminação racial, ora para ressaltar a suposta herança negativa que os africanos trouxeram para a sociedade brasileira” (*idem*, p. 109). Nota-se que, enquanto a teoria de Gilberto Freyre contribuiu para mostrar que negros, índios e mestiços tiveram contribuições positivas na cultura brasileira, a de Nina Rodrigues e de outros teóricos afirmava que a mestiçagem causava um dano irreparável para o Brasil (*idem*).

Todos esses pensamentos nos ajudam a entender a construção ideológica do preconceito e das desigualdades étnico-raciais na sociedade brasileira.

### **1.3. Antecedentes históricos da denúncia das desigualdades raciais**

O Movimento Negro representa hoje a continuidade da resistência coletiva da população negra, desde o período colonial até os nossos dias, contra a escravização, a pressão colonial, a

marginalização e o racismo sofridos. O Movimento Negro é um conjunto de entidades, associações e grupos culturais articulados entre si. Ele se constitui de entidades socioculturais, como, por exemplo, a Associação José do Patrocínio, que é a comunidade negra mais antiga de Belo Horizonte e que, na década de 80, passou a ser conhecida como Centro de Integração Sociocultural da Raça Negra (CISCURNE), como também por organizações como o Movimento Negro Unificado (MNU), instituições semiacadêmicas como o Centro de Estudos Afro-Brasileiros da FAFICH/UFMG e o Grupo Interdisciplinar de Estudos Afro-Brasileiros da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), e organizações religiosas, Casa Dandara, Espírito Umbandista, etc. (Cardoso, 2002).

Ao pensarmos os antecedentes históricos das desigualdades sociais da população negra, precisamos, primeiro, desmistificar a ideia de que, após a assinatura da Lei Áurea (1888), que aboliu a escravidão no Brasil, a situação dos/as negros/as e seus descendentes tenha se estabilizado. Prova de tal fato não ser verídico é que a própria legislação da época não garantia à população negra os mesmos direitos e oportunidades oferecidos aos brancos (Munanga & Gomes, 2006). E, nesse contexto, muita luta se fez necessária, tais como a Revolta da Chibata, no início do século XIX, a Frente Negra Brasileira, surgida a partir de militantes paulistas, o Teatro Experimental do Negro (TEN), que visava garantir a cidadania ao povo negro, o Movimento das Mulheres Negras, que destaca a articulação entre gênero e raça dentro das relações raciais, etc.

No contexto da Revolta da Chibata, percebe-se que, em 1910, a chibata ainda era utilizada para castigos, e só após um projeto de lei de Rui Barbosa que concedeu anistia aos revoltosos, o uso da chibata como norma de punição da Marinha de Guerra desaparece no Brasil. A Frente Negra tinha uma filosofia educacional no sentido de acreditar que o negro poderia vencer pela educação; no entanto, com o golpe de Getúlio Vargas, em 1937, a Frente Negra é fechada e instaura-se a ditadura. Todavia, em 1934, com o movimento de luta pela democracia no Brasil, e, em 1944, o grupo de Teatro Experimental do Negro, dirigido por Abdias do Nascimento<sup>1</sup>, “abre as portas das artes cênicas brasileiras para os atores e atrizes negros” (Munanga & Gomes, 2006, p. 1210).

---

<sup>1</sup> Abdias do Nascimento foi um dos fundadores da Frente Negra Brasileira (importante movimento iniciado em São Paulo) em 1931; criou o Teatro Experimental do Negro (TEN) em 1944. Foi secretário de defesa da Promoção das Populações Afro-Brasileiras do Rio de Janeiro, deputado federal deste mesmo Estado em 1983 e senador da República, em 1997. É autor de vários livros: *Sortilégio*, *Dramas para negros* e *Prólogo para York*; é doutor *Honoris Causa* pelo Estado do Rio de Janeiro.

As lutas do Movimento Negro, surgidas nos anos 70, trouxeram não só a denúncia de que o dia 13 de maio não deveria ser comemorado como um dia da passividade do negro, mas, também, inseriu a data do dia 20 de novembro, como data a ser lembrada, pois este foi o dia da morte do líder Zumbi, do quilombo dos Palmares. Essa figura surge para representar o negro ativo e rebelde que resistiu à escravidão e lutou até à morte pela liberdade (Munanga & Gomes, 2006). E, em 1960, período em que as mulheres continuavam “a viver uma dupla discriminação: ser mulher em uma sociedade machista e ser negra numa sociedade racista”, as mulheres negras se organizam e começam a questionar a relação gênero e questão racial, tanto no movimento negro, como no movimento feminista.

Com a participação da Imprensa Negra e do Movimento Negro Unificado em 1970, a luta pela igualdade racial se propaga com denúncias a respeito das desigualdades. E, nas reivindicações do Movimento Negro na Convenção Nacional do Negro pela Constituinte ocorrida em 1986, em Brasília, estão as seguintes questões:

1 - O processo educacional respeitará os aspectos da cultura brasileira. É obrigatória a inclusão nos currículos escolares do I, II e III graus, do ensino da História da África e da história do Negro no Brasil.

2 - Que seja alterada a redação do inciso 8º, artigo 153 da Constituição Federal, ficando com a seguinte redação: A publicação de livros, jornais e periódicos não depende de licença da autoridade. Fica proibida a propaganda de guerra, de subversão da ordem ou de preconceitos de religião, de raça, de cor ou de classe, e as publicações e exteriorizações contrárias à moral e aos bons costumes (Convenção Nacional do Negro - Brasil, 1986).

Algumas reivindicações da resistência negra são alcançadas em três artigos da Constituição Federal do Brasil, promulgada em 1988, período esse em que se comemorava o centenário da Abolição da Escravatura. O artigo 206 da Constituição Federal reza que “O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”. O artigo 242, parágrafo 1º, afirma que “O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro” e, finalmente, o artigo 227 reza que:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação,

exploração, violência, crueldade e opressão (Constituição Federal – Brasil, 1988).

As desigualdades sociais dos negros começaram não só a ser questionadas nas entidades, como também a ser denunciadas, inclusive, em 2001, na Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, que aconteceu em Durban, África do Sul. Dessa conferência resultou um plano de ação contra o racismo, a discriminação racial, a xenofobia e intolerâncias correlatas. Nessa época, após assinatura e reconhecimento internacional de tudo que foi acordado na conferência, o Brasil reconheceu a existência do racismo e pôs fim à democracia racial, propondo várias políticas de ações afirmativas.

Com o passar do tempo e a ineficiência de punições ante o descumprimento do que está garantido na Constituição, as entidades do Movimento Negro passaram a demandar ações de cunho racial, que ainda hoje provocam reações contrárias por parte de segmentos diversos da sociedade. No ano de 1990, no governo Fernando Henrique Cardoso, a questão racial brasileira ganhou novos rumos, impulsionada pelas ações afirmativas como uma estratégia fundamental de luta. Tal fato ocorreu em contexto nacional, pois, como já explicitamos, já não se aceitava mais o mito da democracia racial. Já nos anos 80, havia denúncias da dificuldade de acesso e permanência dos negros nas universidades e as desigualdades entre brancos e negros em todos os níveis educacionais<sup>2</sup>.

Ainda na década de 80, o Movimento Negro se organizou criando instituições com o objetivo de aumentar sua capacidade de ação na sociedade para combater a discriminação e buscar a valorização da raça negra. Existiam, nesse período também, alguns jornais, como, por exemplo, *O Alfinete*, *O Kosmos*, *Clarim da Alvorada*, etc., que funcionavam como instrumentos nos quais os militantes do Movimento Negro podiam fazer circular suas ideias sobre o destino da raça negra e, além disso, enfatizar o valor da educação e elevar a autoestima dos/as diversos/as leitores/as.

Também na década de 80, de acordo com Menicucci (2007), a Fundação João Pinheiro, ligada à Assistência ao Estudante (FaE) realizou uma pesquisa sobre as práticas educacionais comunitárias, cujo objeto de estudo eram as comunidades negras. Nota-se, nesse período, um aumento dos debates a respeito da educação da população negra. As entidades negras de Brasília pressionaram a Faculdade de Educação para que adotasse medidas eficazes de

---

<sup>2</sup> Citam-se a entrada tardia de crianças não brancas na escola e o acesso de brancos, três vezes maior que a dos negros, mesmo com renda familiar semelhante.

combate ao racismo nos livros didáticos. Em 1994, muitas experiências começaram a surgir envolvendo entidades negras e Secretarias de Educação do Estado de Minas Gerais, promovendo as discussões acerca do multiculturalismo e interculturalismo.

Em 1995, em Brasília, a Marcha Zumbi, o evento de comemoração dos 300 anos da morte de Zumbi, foi importantíssimo para as atuais reivindicações de cotas em universidades para alunos afrodescendentes<sup>3</sup> e da inclusão da História da África nos conteúdos escolares. Nesse contexto, criaram-se cursos de preparação para o vestibular, que contou com a iniciativa de negros, simpatizantes, militantes e voluntários. Observa-se, também, no âmbito educacional, a importância da inclusão da Pluralidade Cultural entre os temas transversais nos Parâmetros Curriculares Nacionais, em 1998.

Para difundir esse debate, os órgãos ligados ao governo federal, tais como o Instituto de Pesquisas Aplicadas (IPEA) e o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)<sup>4</sup>, também contribuíram ao divulgarem dados estatísticos sobre os números e a cor da desigualdade social no Brasil e apontarem que, no país, a pobreza tem cor, já que “em cada dez brasileiros abaixo da linha da pobreza, oito são negros”<sup>5</sup>. Tais dados justificam a adoção de medidas positivas e reparatórias para combater a situação intolerável que ainda vive a população negra do país, e que estão em sintonia com os termos assinados na III Conferência de Durban, ocorrida em 2001.

Percebe-se que, desde então, o Estado brasileiro vem adotando várias ações de cunho racial, comprometendo-se com a adoção de políticas afirmativas para tentar reverter o quadro de

---

<sup>3</sup> As cotas se tornaram um importante instrumento de lutas, primeiramente nas universidades do Estado do Rio de Janeiro e da Bahia, que reservaram 40% das vagas aos negros e pardos. Os militantes lutaram para que as instituições federais também se abrissem para o sistema de cotas, pressionando o MEC. Como resposta a essas demandas, em 2002, são criados o programa Diversidade na Universidade, a fim de favorecer o acesso dos desfavorecidos ao Ensino Superior e o projeto de lei que prevê a reserva de 20% das vagas em universidades federais para alunos negros, pela Comissão de Justiça e Cidadania.

<sup>4</sup> Atualmente, pode-se citar, também, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) como tendo um papel importante na divulgação desses dados. O INEP é uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC), cuja missão é promover estudos, pesquisas e avaliações sobre o Sistema Educacional Brasileiro com o objetivo de subsidiar a formulação e implementação de políticas públicas para a área educacional a partir de parâmetros de qualidade e equidade, bem como produzir informações claras e confiáveis.

<sup>5</sup> Pode-se mencionar alguns dados que ilustram a existência de diferenças substanciais entre brancos e negros (pardos e pretos) no que se refere à educação no Brasil: entre a população brasileira acima de 15 anos há 7,1% de brancos e 16,9% de negros analfabetos absolutos (IBGE, 2004); apesar de serem 92,7% de negros para 94% de brancos matriculados no Ensino Fundamental, a evasão escolar é maior entre os negros (cerca de 65%) (Saeb); no Ensino Médio a quantidade de brancos matriculada é quatro vezes maior que a de negros e somente 3% da população negra das redes públicas chega ao Ensino Superior, e apenas 1% desses negros concluem o Ensino Superior (IBGE, 2004).

desigualdades na sociedade brasileira. É nesse contexto de lutas para a igualdade racial que as entidades do movimento negro conseguem, gradativamente, resultados importantes, tais como, por exemplo, a Lei 10.639/2003. A partir daí, o governo criou a Secretaria de Política de Promoção de Igualdade Racial equiparada à Secretaria de Direitos Humanos, pelo Decreto 4887/2003, e fez demarcação de terras quilombolas. Esses acontecimentos provocaram grandes mudanças no país, pois trouxeram um novo olhar da sociedade para as populações negras.

Outras denúncias e reivindicações das entidades dos movimentos sociais negros, segundo Santos (2005), surgiram no século XX, tais como propostas antirracistas que visavam a eliminação da discriminação racial no ensino através do acompanhamento não só de livros didáticos, mas, também, da formação inicial e continuada para professores/as. Vários municípios como, por exemplo, Belo Horizonte, Rio de Janeiro, etc., fizeram reformulação dos artigos da Lei Orgânica sobre a discriminação racial e vedaram a adoção de livros que propagassem a discriminação e/ou o preconceito, propondo uma educação igualitária e a eliminação dos estereótipos sexuais, racistas e sociais em livros e atividades curriculares/extracurriculares.

Em 1995, no município de Belo Horizonte, Minas Gerais, a proposta da Escola Plural, em seus eixos norteadores, defende a construção de uma escola que respeite o/a discente independente do seu grupo étnico ou das questões de gênero; exige que se inclua e valorize, no trabalho pedagógico, as experiências, os aspectos culturais e a história de cada pessoa e estabeleça relações democráticas, formando homens e mulheres livres e iguais em direitos.

#### **1.4. As relações étnico-raciais na educação e a criação da Lei 10.639/2003 no Brasil**

O acesso da população negra às escolas brasileiras é um evento recente da história brasileira e aconteceu depois de um século de muitas lutas ideológicas, políticas, culturais, sociais e de cunho racial que envolvem o imaginário social e as práticas sociais.

Nesse contexto, observa-se que a escola brasileira, ao ser questionada pelo Movimento Negro acerca da implementação de uma educação antirracista, vive, segundo mostra Gomes (2010), “uma tensão entre configurar-se como um direito social para todos, e ao mesmo tempo,

respeitar e reconhecer as diferenças” (p. 102). O que se percebe é que todo o resgate da cultura, da defesa da igualdade racial, das diferenças só pode ser efetivado se houver um acompanhamento de todo o processo da história dos grupos étnico-raciais e da construção de suas identidades, pois, conforme nos mostra Novaes (1993, p. 24), “É importante perceber que o conceito de identidade deve ser investigado e analisado porque ele é um conceito vital para os grupos sociais contemporâneos que o reivindicam”.

Na década de 80, as denúncias de racismo que ocorreram contribuíram para a produção de investigações que mostraram a discriminação racial na escola, especificamente nos livros didáticos, como, por exemplo, as pesquisas desenvolvidas por Fúlvia Rosemberg (1985, 1987, 2001), Ana Célia da Silva (1995) e Esmeralda Negrão (1987). Os resultados de todas as investigadoras foram semelhantes e concluiu-se que a representação dos personagens negros/as nos livros era de que esses eram ignorantes, subordinados, isolados, escravos, bêbados e outros rótulos negativos. Tudo isso contribuía para que os/as discentes negros/as construíssem uma imagem negativa de si próprios/as e de seus iguais.

Nesse sentido, atualmente, as questões das identidades e da diversidade se impõem às agendas políticas dos movimentos sociais, dos eventos culturais, das relações internacionais e tanto outras organizações que lutam em prol de relações mais solidárias e justas na sociedade brasileira. Pesquisadores brasileiros ampliam os estudos de pensadores negros e/ou não negros solidários à maioria da população entre os quais citam-se Florestan Fernandes, João Batista Borges Pereira, Kabengele Munanga e Carlos Hasenbalg, que vêm se somar ao pioneirismo de Manoel Querino, Souza Carneiro, Edson Carneiro, Raimundo de Souza Dantas e Abdias do Nascimento. Percebe-se, portanto, que novas perspectivas dessa temática foram sendo discutidas pelos trabalhos de Fúlvia Rosemberg, José Carlos Silva, Eliae Cavalheiro, Rafael Sanzio, Nilma Lino Gomes, Luiz Gonçalves dentre outros/as.

As investigações de Rosemberg (2001), Henriques (2002), Carvalho (2004, 2005) visam compreender por que os/as alunos/as negros/as apresentam uma situação escolar desproporcional se comparada à de outros grupos. Rosemberg (2001) mostra que os alunos negros são os que têm maiores dificuldades em permanecer na escola e, além disso, recebem conceitos de avaliação inferiores aos emitidos para os outros grupos. Também são mais, frequentemente, indicados para realizarem atividades de reforço. Nesse sentido, o que se percebe é que, se há negação das questões raciais na escola, isso poderá contribuir para a exclusão social dessa população também em outros espaços sociais.

Nas relações interpessoais entre professores/as e alunos/as no processo de aprendizagem, existe, segundo Dayrell (2001), um discurso e um comportamento de cada professor/a que acaba produzindo normas e escalas de valores a partir das quais se classificam os/as alunos/as da turma por comparação, hierarquização, valorização e desvalorização. Nesse aspecto, dentro da criação de imagens e papéis, onde, geralmente, se expressam com mais clareza os preconceitos e racismos presentes nas interações, são comuns a construção de imagens ligadas à cor ou raça, bem como a questões sexuais, com ênfase muitas vezes no homossexualismo.

Nessa perspectiva, os espaços da escola, prioritariamente a sala de aula, poderão ser ambientes de crescimento para todos/as os/as alunos/as, nos quais eles/as poderão não só desenvolver, mas, também, aperfeiçoar suas habilidades pessoais e intelectuais e, a partir de então, exercerem a cidadania. No entanto, a escola corre, ainda, o risco de continuar a ser um lugar de reprodução e manutenção das desigualdades sociais, ao adotar mecanismos que perpetuam as inferioridades sociais e reproduzem o silêncio dos/as estudantes.

O que observamos, nesse percurso histórico, é que, desde o século XX até os dias atuais, esse cenário da escola pouco mudou, pois, no que se refere ao contexto educacional, o racismo fica evidente nos indicadores de alfabetização e escolaridade da população negra, na discrepância quantitativa e qualitativa na relação entre ela e outras etnias. Os diversos estudos sobre as desigualdades raciais na educação, entre eles os de Davis (2000), Munanga (1996), Gonçalves & Silva (2000), Gomes (2001), Cavalleiro (1999), revelam que os/as negros/as não só são penalizados/as na educação por meio da exclusão do sistema formal de ensino, mas, também, nas outras esferas da vida social. Em relação a esse aspecto, Hasembalg (1991) afirma que:

Ser negro ou ser mestiço significa ter uma maior probabilidade de ser recrutado para posições sociais inferiores. Isto, numa estrutura social que já é profundamente desigual. Então, no meu entender, o vínculo entre raça e classe é exatamente esse: raça funciona como mecanismo de seleção social que determina uma medida bastante intensa qual a posição que as pessoas vão ocupar (p. 46).



Quadro 1 – Distribuição de beneficiários do Programa Bolsa Família por cor ou raça

Tabela 4.4. Unidades familiares com indivíduos beneficiários monetariamente pelo Programa Bolsa Família, segundo os grupos de cor ou raça selecionados (brancos e negros & pardos) e sexo do titular do benefício, Brasil e grandes regiões, 2009 (em número de unidades familiares)						
	Norte	Nordeste	Sudeste	Sul	Centro-Oeste	Brasil
Homens Brancos	8.436	67.944	65.489	37.120	8.947	187.936
Homens Negros & Pardos	83.842	343.637	99.911	12.720	21.589	561.699
<b>Homens</b>	<b>101.968</b>	<b>448.909</b>	<b>184.356</b>	<b>56.107</b>	<b>35.056</b>	<b>826.396</b>
Mulheres Brancas	110.957	924.196	985.249	591.753	140.284	2.752.439
Mulheres Negras & Pardas	829.679	3.918.969	1.478.308	197.726	315.711	6.740.393
<b>Mulheres</b>	<b>1.010.176</b>	<b>5.147.518</b>	<b>2.643.588</b>	<b>868.312</b>	<b>494.799</b>	<b>10.164.393</b>
<b>Total</b>	<b>1.112.144</b>	<b>5.596.427</b>	<b>2.827.944</b>	<b>924.419</b>	<b>529.855</b>	<b>10.990.789</b>

Fonte: Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, microdados CadÚNICO (fev / 09)  
 Tabulações LAESER: Fichário das Desigualdades Raciais  
 Nota 1: a população total inclui os indivíduos de cor ou raça amarela, indígena e ignorada  
 Nota 2: da base disponibilizada do CadÚNICO não foi possível obter informações sobre o titular do benefício em 139.748 famílias

Fonte: Laboratório de Análises Econômicas, Históricas, Sociais e Estatísticas das Relações Raciais (LAESER) (2010). *Relatório anual das desigualdades raciais no Brasil - 2009-2010*. Disponível em [http://www.redesaude.org.br/portal/comunica/2011-12/includes\\_publicacoes/01\\_Relatorio\\_2009-2010\\_desigualdades\\_raciais.pdf](http://www.redesaude.org.br/portal/comunica/2011-12/includes_publicacoes/01_Relatorio_2009-2010_desigualdades_raciais.pdf) (acesso a 02 de agosto de 2012).

Observa-se que as desigualdades sociais e educacionais dificultam cada vez mais a construção da identidade da população negra. E o desenvolvimento da autoestima dos/as negros/as, pois essa, segundo D'Adesky (1997, p. 19), “leva os negros a desejarem libertar-se do estado de inferioridade a que foram relegados e desembaraçar-se das imagens depreciativas de si mesmos”. Ainda, nesse sentido, conforme nos revela o autor, o sentimento de inferioridade que é herdado pelos/as discentes negros/as tem sua marca no processo educacional e na sala de aula, pois as escolas não percebem os aspectos culturais e as relações raciais e levam os/as estudantes a considerarem que desigualdades sociais e culturais são “déficits” individuais.

Além disso, ao propagar certos padrões culturais e valorizar outros, as escolas reforçam ainda mais a superioridade da cultura hegemônica e os valores que são repassados de forma sutil, por meio das práticas discursivas dos/as professores/as durante as aulas.

Na década de 1990, as reivindicações do Movimento Negro facilitaram a elaboração de um conjunto de normas jurídicas que contemplam a diversidade e propõem mudanças curriculares. Percebe-se que a Constituição Federal de 1988 já havia instituído, em seu artigo 5º, XLII: “a prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da lei”. Conforme nos mostra Saraiva (2010), em 13 de maio de 1997, surge a Lei 9.459, que corrigiu a Lei 7.716, de 15/01/1989, modificou os artigos 1º e 20º, e, ainda, revogou o artigo 1º da Lei 8.081 e a Lei 8.882 de 03/06/1994. Nota-se que, além de

punir com penas de até cinco anos de reclusão e multas os crimes resultantes de discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional, essa lei introduziu, no artigo 140º do Código Penal, o parágrafo terceiro, tipificando a injúria com utilização de elementos relacionados a raça, cor, etnia, religião ou origem, com penas de reclusão de um a três anos, mais multa.

No que diz respeito ainda às discriminações raciais, em 09 de janeiro de 2003 é sancionada a Lei Federal 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-brasileira nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio das escolas públicas e privadas da Educação Básica. A partir dessa lei, o Conselho Nacional de Educação (CNE) estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Essa lei também redefine a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9394/96, tornando-a a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação a incorporar em seu texto a temática racial (Gomes, 2010).

Nessa perspectiva legal foram realizadas várias iniciativas de formação de professores/as para a diversidade racial. Entretanto, o que se percebe é que os/a docentes do Brasil ainda estão inseguros quanto ao trabalho pedagógico referente à temática racial (*idem*, p. 103).

Em muitos contextos, essas discussões e trabalhos ficam restritos aos/às docentes negros/as. Nessa perspectiva, como bem questiona Nilma Lino Gomes (2010) – questionamento que também consideramos fundamental para se pensar a questão da identidade negra –, “por que a discussão sobre a questão racial e a diversidade não se constitui em um dos eixos da reflexão educacional e dos currículos escolares brasileiros?” (p. 103). Sendo assim, a Lei 10.639/2003 pode ser entendida na concepção da autora como uma medida de ação afirmativa, porque introduz “em uma perspectiva política de caráter universal, a LDBEN 9394/96, uma ação específica voltada para um segmento da população brasileira com um comprovado histórico de exclusão, de desigualdades educacionais e que luta pelo respeito à sua diferença” (*idem*, p. 106).

#### **1.4.1. A implementação da Lei 10.639/2003 no Brasil**

É importante enfatizar que, antes da entrada em vigor da Lei Federal 10.639/2003, ocorreram várias pressões do Movimento Negro e também articulações de políticos mais

sensíveis à questão racial no Brasil. Essa lei, como outras legislações antirracistas, no entanto, não se limita à ação do Estado, mas a tantos outros grupos de estudos afro-brasileiros que discutem a questão étnico-racial não só no âmbito educacional, mas também em diversos outros espaços da sociedade.

A sanção da Lei Federal nº 10.639/2003 e da Resolução do Conselho Nacional de Educação/CP1/2004 foi, de acordo com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD, 2006), o fator primordial para a reparação humanitária da população negra e sua cultura, no sentido de corrigir danos tanto físicos quanto psicológicos dos/as negros/as.

A obrigatoriedade do ensino da História e Cultura da África e dos Afro-brasileiros no currículo oficial de ensino pressupõe o papel precursor da escola, instituição importantíssima no combate ao racismo e aos preconceitos sociais. A contribuição dessa lei para resgatar não só a autoestima dos/as negros/as, mas, também, para o resgate das raízes dessa população, historicamente tão excluída e discriminada, é enorme. Essas contribuições são apontadas, também, por Carranca (2006), quando o autor defende a importância da inclusão da história da África e da cultura afro-brasileira no currículo da educação básica como forma de combater preconceitos e discriminações, formar atitudes e valores essenciais à construção da cidadania e resgatar a autoestima de crianças e jovens afrodescendentes.

Todos esses aspectos nos revelam que a Lei nº 10.639/2003 vem contribuir para a construção de uma escola com práticas antirracistas e para a formação de cidadãos brasileiros, sujeitos históricos e agentes de transformação social.

Entretanto, os desdobramentos de iniciativas e ações concretas dessa lei é uma tarefa de todos/as os/as professores/as no cotidiano escolar. Para a construção de uma educação antirracista e que respeite a diversidade, é necessário lidar com alguns desafios como destaca Gomes (2010):

O incremento dos intercâmbios intelectuais Brasil/África; a superação da lógica conteudística no processo de formação de professores(as); a ausência da lei 10.639/2003 nas orientações do Programa Nacional do Livro Didático; a necessidade de maior sistematização e divulgação do pensamento negro brasileiro nos meios acadêmicos e para os profissionais da educação básica; a socialização dos saberes produzidos pela comunidade negra na formação inicial e continuada de professores(as); o diálogo com as questões trazidas pelo movimento negro; a articulação entre o conteúdo da lei 10.639/2003 e a educação da juventude negra; a inclusão da discussão, estudo e trato ético das religiões de matriz africana na formação dos professores(as) da educação básica e na prática das escolas e a implementação concreta da lei 10.639/2003 nas escolas particulares (p. 108).

A Lei nº 10.639/2003 é ainda uma oportunidade democrática de reinserir o negro em sua própria história e também de ajudá-lo a repensar sua identidade e seu passado. Contudo, ao analisar as dinâmicas da sala de aula e a maneira como os/as professores/as lidam com a questão racial, pode-se considerar que tais ações pedagógicas dos/as docentes ainda são incipientes nos sistemas de ensino. É necessário um movimento educacional cujo objetivo seja a revisão dos currículos e materiais pedagógicos em todos os níveis de ensino, especialmente dos livros didáticos no que se refere à constituição social, demográfica, cultural e política do povo negro, dentre outras ações, pois, conforme Ribeiro (2002) afirma:

Crianças brasileiras de todas as origens étnico-raciais têm direito ao conhecimento da beleza, riqueza e dignidade das culturas negro- africanas. Jovens e adultos têm o mesmo direito. Nas universidades brasileiras, procure, nos departamentos as disciplinas que informam sobre a África. Que silêncio lamentável é esse, que torna invisível parte tão importante da construção histórica e social de nosso povo, e de nós mesmos? (p. 150).

Todavia houve muitas resistências à implementação da Lei 10.639/2003, como revela Guimarães (2006) quando afirma que a maneira como a lei foi apresentada causou indignação e desconfortos, principalmente porque ela alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, que garantia às escolas maior liberdade e flexibilidade de currículos.

Nesse sentido, é preciso lembrar que tanto as universidades quanto as redes de ensino estão, gradativamente, vislumbrando um novo olhar da escola como um espaço diverso, de diferenças étnico-raciais, religiosas, culturais, de gênero etc. Portanto, enfrentar o tema da desigualdade racial em um país onde, por muito tempo, perdurou o mito da democracia racial, não é uma tarefa fácil para a maioria dos profissionais da educação, mas é possível.

É preciso considerar não só a relevância dessa lei, mas também sua aplicação, pois a lei cria uma oportunidade de reverter as narrativas do currículo escolar que, conforme nos lembra Santos (2005), “são todas brancas”, da história geral à geometria, assim como a inteligência e a beleza que são mostradas pela mídia. Nesse contexto, de acordo com Sansone (2007), “cada vez mais, a idade e, em segundo lugar, a cor são lentes pelas quais o indivíduo compreende e reinterpreta sua condição de classe” (p. 155).

No Brasil, “ser negro é tornar-se negro”. Segundo Gomes (2001), o conhecimento dessa questão pode nos ajudar a superar o medo e/ou desprezo das diferenças raciais ainda

presentes na escola e na sociedade. Entender essa complexidade é um desafio dos/as profissionais da educação e é uma “tarefa de uma escola que se quer cidadã e, por isso mesmo, não pode deixar de incluir a questão racial no seu currículo e na sua prática” (*idem*, p. 89).

Nesse contexto, o que se nota é que, por muitos anos, a formação docente consolidou-se por uma visão homogênea. O currículo escolar, ao privilegiar a cultura branca, masculina e cristã (Louro, 1997), menosprezou as demais culturas não apenas na estrutura curricular, mas também nas atividades cotidianas da escola. Assim, as culturas não brancas foram relegadas a uma inferioridade imposta no interior da escola, ao mesmo tempo em que aos/às negros/as foram determinadas classes sociais inferiores da sociedade brasileira.

Essa situação nos remete ao questionamento que Loureiro (2004, p. 55) nos propõe quando pergunta: “como pode uma minoria explorada, como no caso das etnias negras, às quais é negado um modelo positivo para identificação, definir-se a si próprio de forma positiva?”. Essa questão reporta ao que diz Erikson, citado por Loureiro, quando afirma que:

E assim, temos, em nossos autores negros americanos, afirmação, quase ritualizada, de “inaudibilidade”, “invisibilidade”, “anonimato”, “seres sem rosto” (...) e “um vazio de rostos sem rosto, de vozes sem som jazendo à margem da história”, como disse Ralph Ellison (Erikson, 1967, p. 24, *apud* Loureiro, 2004, p. 55).

Nesse contexto, segundo afirma Gomes (2010), as pesquisas comprovam que a intensa miscigenação racial e cultural brasileira não está devidamente representada nos diversos setores da sociedade, sobretudo “nos postos de comando, nos meios acadêmicos, nos primeiros escalões da política e nem na composição das camadas médias” (p. 101). E a autora continua mostrando que, no caso dos negros, ainda que consigam uma ascensão social, não deixam de viver situações onde aparece o racismo e onde são tratados com desconfiança. Ao citar as pesquisas de Maria Aparecida Bento, Gomes mostra que:

Os estudos de Bento (1992) vêm confirmar outros estudos anteriores que evidenciam que, quanto mais ascende, mais o negro incomoda. Considerando os diferentes momentos de trajetória profissional do negro estudados por Bento, aqueles em que as práticas discriminatórias ocorreram com mais intensidade e mais frequência foram ligados à promoção profissional e à ocupação de cargos de comando (Bento, 2002, pp. 53-54, *apud* Gomes, 2010, p. 101).

Tudo isso demonstra que a estrutura educacional brasileira nunca permitiu uma avaliação séria do modo como a sociedade trata aqueles/as que ergueram o país com seus braços durante séculos. E, nesse sentido, é preciso que a educação seja reavaliada, forçando a quebra de tantos paradigmas que precisam ser repensados e questionados. Mas como isso pode acontecer, se, em nossa investigação, verificamos que, nem nas datas específicas como, por exemplo, o Dia da Consciência Negra, essa discussão foi contemplada pelos/as professores/as durante as aulas?

Acredita-se que o ensino de História da África e da Cultura Afro-brasileira na Educação Básica e no Ensino Fundamental representa um primeiro passo fundamental no caminho de ações concretas para a diminuição das desigualdades sociais e raciais, conforme mostra Lima (2004). A autora diz que é necessário não só qualificar profissionais para ministrar conhecimentos nessa área, mas, também, promover debates sobre a necessidade da inclusão de conteúdos com a temática da diversidade racial, que levem a uma compreensão da história da formação da sociedade brasileira, considerando, como já foi explicitado, que essa questão não é óbvia para muitos/as brasileiros/as e professores/as, que ainda não reconhecem a diversidade e a diferença. Logo, não possuem a capacidade de análise para transformar as suas práticas pedagógicas e discursivas em sala de aula.

É nas práticas discursivas que esse trabalho se insere e que é possível pensar como tem sido a construção da identidade dos/as alunos/as negros/as nas escolas, especificamente em sala de aula no processo de aprendizagem do português. Como essa identidade negra está a ser construída por meio do discurso dos/as professores/as? Esse é, portanto, o objeto desta investigação.

No próximo capítulo demonstra-se como a construção da identidade negra se faz em um processo psicossocial.

## **2. A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE: UM PROCESSO PSICOSSOCIAL**

Este capítulo visa demonstrar o processo de construção da identidade como um processo psicossocial. Para isso dividiu-se o capítulo em três seções. Na primeira, busca-se apresentar um conceito de identidade formulado no campo da psicologia. Na segunda, toma-se o conceito de identidade na perspectiva sociocultural, e na terceira, distinguem-se os conceitos de raça e etnia, posto que esses são importantes para compreendermos como se constrói a categoria identidade negra, objeto desta investigação.

### **2. 1. O conceito de identidade no campo da psicologia**

O conceito de identidade, em português, deriva-se do latim *identitate*; identidade é definida como a “qualidade de idêntico”, mas pode ser tomada, também, como um “conjunto de caracteres próprios e exclusivos de uma pessoa: nome, idade, estado, profissão, sexo, defeitos físicos, impressões digitais, etc.” (Ferreira, 2004, p. 1060).

Embora o termo identidade seja utilizado em diversas áreas do campo científico, por exemplo, antropologia, psicologia, filosofia, etc., o conceito de “identidade” ainda é muito complexo. Pode-se dizer que o processo de identidade é complexo e multiperspectivado. Nesse sentido, pensar a questão étnico-racial torna-se um desafio, especificamente quando questionamos a respeito da raça, da cultura, etc, pois quando se fala em “identidade”, é preciso partir do pressuposto que ela não é dada desde o nascimento, mas é construída e reconstruída nos diversos contextos onde os sujeitos estão inseridos, quais sejam, o familiar, religioso, laboral, dentre outros, em meio a muitos conflitos e lutas historicamente vividos.

A discussão sobre identidade ocorre desde a filosofia antiga, onde os filósofos já buscavam uma distinção entre identidade e diferença, “eu” e “outro”, o “um” e o “múltiplo”, Dentre eles podemos citar Hegel (1770-1831) quando nos ensina que “a consciência de si não pode existir isoladamente”. Nesse sentido, Singer (2003) ao citar Hegel mostra que, para que seja formada uma imagem apropriada de si<sup>6</sup>, a consciência precisa de algum contraste, de um

---

<sup>6</sup> Em sua *Fenomenologia do Espírito*, Hegel, procurando o que ele considera o conhecimento verdadeiro, ou o “absoluto”, passa a traçar o desenvolvimento das formas possíveis de consciência. Para ele, quando a realidade não for mais um “além incognoscível”, a consciência estará diante da realidade e de conformidade com ela. Começa, então, essa busca definindo uma consciência mais primitiva, a qual ele denomina de “certeza sensível”, a

objeto do qual possa se diferenciar: “Só posso tornar-me ciente de mim mesmo se estou ciente também de algo que não sou eu” (p. 80).

O objetivo de Hegel, na elaboração da *Fenomenologia do Espírito*, é aquele de "colaborar para que a filosofia se aproxime da forma da ciência, para que chegue a meta em que possa depor o próprio nome de amor do saber, para ser *saber real*, é isto que me proponho fazer" (Hegel, 1995, p. 53). Nesse sentido, a própria noção de experiência se torna central no seu pensamento. Por isso mesmo, vai dizer o filósofo que “a experiência é o movimento dialético que a consciência exerce em si mesma” (*idem*, p. 165). Nesse sentido, a consciência de si só será possível mediante a relação dialética com o outro, o diferente como eles aparecem na história. Nesse sentido, Lima Vaz (2002) afirma que “em Hegel, a dialética do senhor e do escravo assinala a emergência, na textura de um discurso de extrema tecnicidade, de um desses veios profundos da filosofia não-escrita que correm ao longo da cultura ocidental” (p. 183).

A partir desse veio, configuram-se as sociedades ocidentais e “a luta pelo reconhecimento tem o seu desenlace no nível do discurso ou da significação pensada” (*idem*, p. 184). Na verdade, a dialética do senhorio e da servidão demonstra o surgimento da liberdade, pois é o escravo quem sustenta o senhor – que num primeiro momento domina a realidade.. Mas, ao tomar consciência de si, o escravo reverte o jogo e surge sua autoafirmação. Segundo Lima Vaz, “uma é a consciência de si em sua independência, outra em sua dependência: uma o senhor, outra o escravo” (*idem*, p. 197). Por fim, segundo o autor, pode-se afirmar que “a dialética do senhorio e da servidão faz surgir a figura da liberdade da consciência de si como verdade que ela tem de si mesma: uma verdade que passa do sujeito ao mundo pela atividade da cultura” (*idem*, p. 199).

O filósofo Hegel nos ajuda a pensar que a “consciência de si” surge apenas mediante a relação com o diferente. Conforme nos ajuda a pensar Singer (2003), “Só posso tornar-me ciente de mim mesmo se estou ciente também de algo que não sou eu” (p. 80). Nesse sentido, continua o autor a afirmar que “cada pessoa, então, precisa da outra para estabelecer sua própria ciência de si” (*idem*, p. 82). Hegel faz essa alusão ao senhor e ao escravo para indicar a

---

certeza do “aqui e agora”. Depois desse delineamento, Hegel descreve a consciência em dois estágios: o da percepção e o do entendimento. No primeiro, “a consciência classifica os objetos segundo suas propriedades universais”; e, no segundo, ela “impõe suas próprias leis à realidade” (Singer, 2003, p. 79). No nível do entendimento, a consciência procura entender suas próprias criações, atingindo o estágio que Hegel denomina de “consciência de si latente”. Esta, por sua vez, no processo da mente rumo ao estágio do conhecimento absoluto, originará a “consciência de si”.



dependência recíproca entre eles, em posições de dominante e dominado, respectivamente um sustenta o outro, como o Brasil rico sustenta o Brasil pobre e vice-versa.

Nesse contexto, para que o/a aluno/a negro/a desenvolva a consciência de sua identidade negra é necessário que outra pessoa, no nosso estudo, o/a professor/a, o/a ajude a estabelecer essa consciência, por exemplo, durante o processo de aprendizagem da Língua Portuguesa, tratando-o/a como sujeito, aquele que tem direito, vez e voz. Pode-se dizer ainda, que o/a discente negro/a forma a consciência de si dentro de uma dialética formada entre pares antinômicos do ideal de consciência do branco.

Isso ainda acontece na nossa sociedade brasileira devido ao fato de que o “eu” na tentativa de “se diferenciar” acaba por “se igualar” ao dessemelhante. Nesse sentido, o “eu” repete o modelo que não é de afirmação da sua própria identidade, ou seja, repete o modelo de similitude a não da diferença. Entretanto se o sujeito se identifica com o “igual” e, ao mesmo tempo tenta resguardar para si como “ser diferente”, ele se instaura como conflito, como um sujeito fragmentado, porque as referências que são dadas a essa pessoa são de similitude e não de dessemelhança. Essa questão nos remete ao pensamento de Nóbrega (2000) quando afirma que “um só se sabe semelhante ou igual a alguém quando se defronta com quem é diferente (o Outro) e aí descobre a identidade consigo mesmo ou reconhece quem é semelhante” (p. 201). Tudo isso nos leva a considerar que existimos na relação com o outro e que preciso do “outro” para que eu possa dizer “quem sou”.

Assim, percebe-se que a dialética “senhor-escravo”, essa hegemonia do modelo branco racial, ou seja, do modelo “dominante-dominado”, faz com que a construção da identidade negra seja vítima ainda de uma espécie de solipsismo enquanto singularidade que não se resguardou. Assim, o sujeito negro é ainda falado por uma espécie de “gramática ideológica” do sujeito branco. O sujeito advém pela linguagem e se insere nela sob a forma de um efeito.

Na perspectiva psicanalítica Lacan (1936), enquanto seguidor da psicanálise freudiana, propõe uma nova concepção teórica da psicanálise que nos ajuda a pensar algo fundamental no processo de identidade, ou seja, que “o inconsciente é estruturado como uma linguagem”. Pensar o inconsciente como linguagem, segundo Nasio (1993, p. 23), significa dizer que o “inconsciente é a trama tecida pelo trabalho da repetição significativa, ou, mais exatamente, o inconsciente é uma cadeia virtual de acontecimentos ou ‘dizeres’ que sabe atualizar num ‘dito’ oportuno, que o sujeito diz sem saber o que está dizendo”. Por isso o inconsciente é uma linguagem que “liga e ata os seres”. Ao descrever sobre os jogos significantes, Nasio afirma que

o significante é sempre a expressão involuntária de um ser falante. Nesse sentido, o autor mostra que “o signo é algo que, para alguém, faz ‘às vezes’ de alguma coisa, em alguma relação ou a título de algo, é dirigido a alguém, ou seja, cria na mente dessa pessoa um signo equivalente, ou talvez, um signo mais desenvolvido” (*idem*, p. 17)

Essa explicação nos ajuda a entender que, na abordagem da psicanálise é na linguagem que “nos constituímos e perdemos-nos”. Somos efeito da linguagem na medida em que “um significante é aquilo que representa o sujeito para outro significante” (Lacan, 1998, p. 833). Assim, a constituição de um sujeito psíquico se dá sempre através de um outro. Contudo, é necessário esclarecer que “eu” é diferente de sujeito psíquico, pois “há um eu que é sujeito do enunciado e um ‘eu’ que é sujeito da enunciação” (Chnaideraman, 1988, p. 53).

O fato é que o que o “eu” busca na interação com o “outro” é a resposta do outro. Nesse sentido, quando chamo o outro pelo nome, este pode ter uma atitude de resposta ou recusa à minha palavra, pois conforme mostra Lacan (1998), a função da linguagem não é informar, mas evocar, porque “eu me identifico na linguagem, mas somente ao me perder nela como objeto” (p. 301).

Nesse sentido, Lacan (1998), nos ajuda a pensar algo fundamental no processo de construção da identidade, ou seja, o que faz com que os sujeitos possam se realizar em suas histórias “não é o passado, mas o futuro” daquilo que um dia tenham sido como sujeitos para o que estão se transformando historicamente. Considera-se, então, que a construção da identidade ocorre na interação entre sujeitos, na diferença entre o “eu” e o “outro”, mas é necessário que esse “eu” esteja imerso na linguagem, que é a estrutura simbólica essencial de constituição de sujeitos, pois só existimos a partir da e na linguagem. Como bem afirma Freud (2010), o eu se forma à sombra do outro, a partir da imagem de um “outro” é que o “eu” se estrutura e se constitui, porque o “outro” é como um espelho onde o “eu” se constitui.

Nessa perspectiva, o “outro” é fundamental na nossa existência. Entretanto, é na vivência da castração que o “eu” constrói sua percepção de alteridade nas relações. Pode-se, então, nesse sentido, compreender que a identidade é um sentimento de sujeitos faltantes, sujeitos castrados em busca de realização de seus desejos e da completude outrora imaginariamente perdida. Nessa perspectiva, pensar sobre quem é o Sujeito nos faz lembrar o discurso de Geraldi (2002) quando escreve que ele é:

Um sujeito constitutivamente heterogêneo, de uma incompletude fundante que mobiliza o desejo de completude, aproximando-o do outro, também

incompletude por definição com esperança de encontrar a fonte restauradora da totalidade nunca alcançada, construindo-na nas relações sociais entendidas estas como espaço de imposições, confrontos, desejos, paixões, retornos, imaginação e construções (p. 20).

Assim, para pensar as noções de identidade, como fizemos, na perspectiva da psicanálise lacaniana, atravessado pela reflexão linguístico-discursivo, a relação língua/inconsciente/sujeito, torna-se importante para introduzir a questão da cultura na construção da identidade. Assim, como afirma Chnaiderman (1998), tanto a língua(gem) como a “identidade passam a se inserir em culturas diversas, o que leva a psicanálise a se interrogar sobre diferentes formas de constituição do inconsciente, ou seja, a relação entre história e inconsciente” (p. 48). De acordo com Chnaiderman (*idem*), o conceito de identidade para a psicanálise ainda é polêmico. Para a autora, o conceito de identificação tem sido usado, no meio psicanalítico, para definir processos que ocorrem no “eu” ou “ego”, definido por Freud, como sendo um conjunto de identificações que cada sujeito vai fazer ao longo de sua vida.

Nesse contexto, ressalta-se que o conceito de identidade não foi desenvolvido por Freud, mas por analistas que formularam e desenvolveram a noção de *Self*, que significa a pessoa total de um indivíduo.

Em psicanálise, o imaginário, enquanto conceito é utilizado como sinônimo de imagem, fantasia, sentido, significação. Todavia, Jurandir Freire Costa (1989), em seu livro *Psicanálise e contexto cultural*, ao falar sobre a identidade, afirma que não existe teoria consistente do social em psicanálise. Existe, sim, o modo como o sujeito se relaciona imaginariamente com essa realidade que ultrapassa a todos os sujeitos.

Assim, quando o sujeito fala para nomear qualquer tipo de verdade, ele fala do lugar do Outro, do imaginário. Jurandir Costa, ao buscar entender as afirmações lacanianas sobre o *fading* do sujeito diz que o “sujeito é o que aparece descontinuamente através da linguagem e, dado que uma das funções da linguagem é a de representar o objeto em sua ausência, o sujeito só se manifesta de forma descontínua e pela ausência” (*idem*, p. 115). E o autor, citando Joel Dor, prossegue afirmando que “o sujeito advém pela linguagem e só se insere nela sob a forma de um efeito, um efeito de linguagem que o faz existir, para logo em seguida eclipsá-lo na autenticidade de seu ser” (Dor, 1985, *apud* Costa, 1989, p. 115).

Nesse contexto, ainda Jurandir Freire Costa toma a definição de significante de Lacan para dizer que “se a função do significante é representar, então a coisa representada tem de ser diferente daquilo que a representa” (*idem*, p. 116). Tudo isso reforça o que já explicitamos

acima, no sentido de afirmar que a constituição da identidade não se efetiva fora da linguagem, porque “uma linguagem não se conceber independentemente da existência do sujeito, assim, como o sujeito não se concebe independentemente da linguagem” (*idem, ibidem*). Assim, pode-se dizer que o sujeito falante é efeito da linguagem.

Para Jurandir Freire Costa, o conceito de ego é da ordem do individual, do singular. Segundo o autor, “a consciência do sujeito não é o ego, ela intenciona o ego como intenciona o mundo”. O mundo não criou o *moi*, o *moi* não criou o mundo, são dois objetos para a consciência absoluta, impessoal, e é por ela que eles se encontram ligados” (*idem*, p. 129). A consciência do sujeito é como o sujeito responde imaginariamente de sua inserção social. É a sua garantia de sujeito único, irrepetível. Segundo Jurandir Costa (*idem*), o ego faz parte do imaginário. É um evento, espécie de “núcleo do sujeito”. Pode-se observar que esse conceito de ego faz coincidir com o conceito de ego narcísico em Freud e como ego narcísico/imaginário em Lacan.

Nesse contexto, no estágio do espelho, formulado por Lacan (1936), o sujeito se apreende através do reflexo especular (mãe/bebê), de uma *gestalt* enquanto imagem. Por um lado, representa um júbilo por superar a discordância intraorgânica; por outro, engendra agressividade por se aprisionar na paixão narcísica. O sujeito deseja a imagem que, por sua vez, sua mãe também deseja, mas não a deseja como ele, por não coincidir com o objeto desejado de sua mãe, pois os objetos não são superponíveis. O sujeito não coincide com sua imagem, pois ele é muito além da imagem de que deseja se apropriar do desejo da mãe.

O desejar o desejo da mãe, mas não ser desejado enquanto ser, mas sim enquanto imagem idealizada da mãe, produz uma tensão. O sujeito depende do olhar desejante da mãe, daí o conflito. A mãe quer o que o sujeito quer, porém não como ele quer, pois a mãe não deseja como o sujeito quer. Mãe e sujeito concorrem para se apropriarem de uma determinada imagem, daí o ódio primordial (mãe boa e mãe má) proposto por Melaine Klein (1928); ódio e amor ao outro e inquietação para todo o sempre, num jogo de linguagem constante: o que eu quero? O que o outro quer? Como o outro quer? Como eu quero? Como consequência, as sentenças neuróticas: o que posso? Que sexo tenho? O que quero para mim? Quando morrer, para onde vou?

O sujeito se desenvolve a partir dessas identificações imagóicas: Ego = Corpo = Ser → Ser é mais do que corpo. Portanto, o imaginário é concomitante ao ego, sem imaginário não há ego. Mas o que é ego, ego ideal e ideal de ego?

O ego ou *moi* é o prenúncio do sujeito, a imagem de mim. E a distância entre ego ideal (o que sou?) do que desejo ser (ideal de ego) é proporcional à distorção subjetiva do meu mundo interno e do mundo do outro. O *moi* (o 'eu' falado em terceira pessoa) tem seu momento constitutivo no estágio do espelho, é um estágio identificatório para o sujeito conhecer de si e isso coincide com o conhecimento do mundo enquanto limite que o imaginário postula: corpo-próprio=ego=limite da imagem de si e do mundo ou do conhecimento. Assim, Lacan (1999, pp. 18-19) diz em uma fórmula que "o lugar do moi é i (a) identificação com o desejo de (a) autre (outro)".

Nesse sentido, fala-se de ego enquanto sentido e significação. Ao reconhecer-se no olhar desejante da mãe, instaura-se o ego. A continuidade dessa constituição da identidade depende das vicissitudes subjetivas que subsidiam a formação do *moi* e, no futuro, do sujeito. É aí que o sujeito se singulariza.

Nessa perspectiva, pode-se afirmar que o sujeito se diferencia através das várias identificações que faz ao longo da vida na relação com o outro, à medida que assimila atributos do outro e se transforma, de forma total ou parcial, em conformidade com o modelo de pessoa assimilado e passa a desejar ser como ele/a. Assim, como na cultura brasileira o ideal de ego é ser branco, o/a aluno/a negro/a tende a desejar esse ideal, e isso torna difícil a construção da sua identidade negra.

Por fim, pode-se concluir que a constituição do "eu", *moi* em francês, na perspectiva de lacaniana, segundo Jurandir Costa (1989), vai possibilitar vislumbrar o sujeito enquanto constituído como sujeito social.

## **2.2. O conceito de identidade na perspectiva sociocultural e a construção da identidade**

Nessa investigação o conceito de identidade situa-se dentro do processo de construção social. Na perspectiva de Erikson (1976), a pessoa para existir necessita sentir-se pertencente a um grupo, quer seja, família, grupo étnico, nação, etc., cujos ideais o sujeito vai ostentar e defender quando se sentir ou perceber-se ameaçado por outros grupos.

Nesse contexto, a identidade de uma pessoa ou grupo, segundo o autor, é relativa à de outras pessoas ou grupos, tendo, portanto, uma significação étnica. Por isso, o desenvolvimento

da consciência de uma identidade só se alcança por um sentimento de pertença conquistado na ação de participação do indivíduo na sociedade. Isso nos leva a entender e definir a identidade na visão de Erickson & Schulz (1982, p. 13), como “um conjunto cujos componentes são os vários atributos da posição social (status) em muitas dimensões diferentes”.

Pensar a identidade em um processo sociocultural implica no âmbito dos estudos culturais, compreender a concepção de representação, que Woodward (2000), nos traz quando afirma que o conceito de representação “inclui as práticas de significação e os sistemas simbólicos por meio dos quais os significados são produzidos, posicionando-nos como sujeitos” (p. 17). Para o autor, é por meio dos significados que não só damos sentido a tudo que vivemos, experimentamos e somos, mas também a tudo que perspectivamos ser e nos tornar.

Tais representações, ao mesmo tempo em que são construídas de forma processual na sociedade, constroem também a identidade do sujeito, que é marcado pelos múltiplos contextos onde vive e se relaciona. Nesses diversos espaços, o sujeito é capaz de delimitar fronteiras, criar ritos, estereótipos, enfim fazer história, construir identidade. Por isso se a pessoa não se sentir valorizada e integrada ao grupo de pertença, conforme afirma Loureiro (2004), ela pode identificar-se com modelos negativos da sua infância. E, a partir disso, o sujeito delimita fronteiras simbólicas, criadas por ritos, símbolos, costumes, estereótipos, etc., que lhe permitem distinguir o que é semelhante e o que é diferente, conforme sua própria visão construída pela coletividade, que define quem são os incluídos e excluídos dentro da sociedade.

Nessa perspectiva, a identidade apresenta-se como construção cultural, assim os protótipos “ser bom” e “ser mau”, “ser competente”, ou “ser incompetente”, etc., são culturalmente relacionados. Nessa construção, a identidade vai buscar responder a uma necessidade existencial fundamental da pessoa humana, ou seja, vai responder à pergunta “quem sou eu?”. Mas, de que forma ela faz isso?

Os estudos de Claval (1996) revelam que a pessoa seleciona “um certo número de elementos que caracteriza, ao mesmo tempo, o indivíduo e o grupo: artefatos, costumes, gêneros de vida, mas, também sistemas de relações institucionalizadas, concepção da natureza e do indivíduo” (p. 51). Tais estudos nos ajudam a compreender que, o que eu sou está diretamente relacionado à sociedade a que pertenço e à minha classe social, pois nesses contextos existem determinadas normas que tenho que seguir para ser aceito/a em um dado grupo social.

Ao inserir-se nos diversos grupos sociais, o sujeito deveria manter sua própria história, entretanto isso não ocorre, pois na maioria das vezes, o indivíduo renuncia às suas raízes, por considerar sua história negativa, desejando assim assumir características positivas de outros grupos sociais tidos como superiores.

Falar em história negativa nos remete ao pensamento do Erikson citado por Loureiro (2004) quando diz que “uma identidade precisa ser defendida e resgatada” (p. 55). Assim, para ser aceito e não ser considerado diferente, o indivíduo busca igualar-se com o outro que ele considera modelo.

Embora a identidade seja marcada pela diferença, parece, segundo avalia Woodward (2000), que algumas diferenças, “são vistas como mais importantes que outras, especialmente em lugares particulares e em momentos particulares” (p. 11). Nesse sentido, a autora afirma que a diferença só é construída a partir da marcação simbólica, isto é, através de práticas e relações que tenham algum sentido ou significado para os sujeitos.

De acordo com Ciampa (1988), o processo de “se diferenciar ou igualar-se ao outro” se inicia dentro do contexto familiar do sujeito e está presente, por exemplo, no nome próprio que lhe é dado ao nascer e o segue por toda a existência, à medida que a pessoa se insere nos diversos grupos sociais. Essa inserção e pertença aos grupos sociais levam à construção da identidade do sujeito, que se constrói por meio de representações em um constante movimento. Assim, segundo o autor, a identidade é “uma totalidade contraditória, múltipla e mutável, no entanto una. Sou uno na multiplicidade e na mudança” (*idem*, p. 61).

No entanto, ao inserir-se em um grupo, é necessário que o sujeito tenha a capacidade de não só perceber-se semelhante aos outros, mas também de permanecer sendo ele próprio, pois é isso o que constitui a sua identidade. No entanto, é preciso ainda, que o reconhecimento do outro sobre esse sujeito possa se efetivar, a fim de o sujeito possa constituir-se, pois, “cada um deve acreditar que sua distinção será, em toda oportunidade, reconhecida pelos outros e que existirá reciprocidade no reconhecimento intersubjetivo” (Melucci, 2004, p. 45).

Em uma perspectiva antropológica, Erikson (1987) mostra-nos a construção do sujeito como resultado de um processo de reflexão em que o indivíduo avalia a si e todas as pessoas que o rodeiam, nas relações cotidianas.

A teoria do desenvolvimento psicossocial de Eric Erikson (1987) mostra que o crescimento psicológico do sujeito ocorre através de estágios e depende da interação da pessoa com o ambiente. Para o autor, cada fase é marcada por uma crise psicossocial entre uma

vertente positiva e uma negativa. Embora ambas sejam necessárias, é essencial que se prevaleça a vertente positiva, no conflito porque passam os sujeitos. Assim, a forma como cada crise é vivenciada ao longo dos estágios influenciará na capacidade de o sujeito de resolver os conflitos inerentes à sua vida.

Ao falar sobre o desenvolvimento do indivíduo, Erikson (1987) menciona que ele ocorre em oito estágios ou idades. No primeiro, denominado Confiança Básica *versus* Desconfiança Básica, o bebê aprende o que é ter ou não confiança, à medida que se relaciona com a mãe. As situações de conforto, que lhe são oferecidas pela mãe, possibilitaram àquele desenvolver a confiança no outro e em si próprio. O sentimento de desconfiança resulta como parte negativa dessa fase, que pode ser sancionada pela confiança na relação com a mãe, ou com quem cuida do bebê, fazendo essa função. Nessa fase, a criança “aprende a se movimentar mais livre, aperfeiçoa-se na linguagem e locomoção” (*idem*, p. 115).

No segundo, chamado Idade da Autonomia *versus* Vergonha e Dúvida, a criança aprende quais são suas obrigações, limites e privilégios. Nesse período, há uma necessidade de autocontrole e de controle por parte das outras pessoas com as quais a criança convive e se relaciona no cotidiano. O oposto negativo é a vergonha ou dúvida quando a criança perde o autocontrole e é reprimida pelos pais por algum comportamento, por exemplo, a teimosia.

No terceiro estágio, concebido como Iniciativa *versus* Culpa, equivalente ao psicossocial genital locomotor, é a fase da iniciativa, pois a criança já se encontra mais evoluída. A criança nessa fase, segundo o autor, “começa a fazer comparações e está apta a desenvolver uma curiosidade infatigável sobre diferenças espécies, em geral, e sobre diferenças de sexo e idade, em particular” (*idem*, p. 116). A contribuição dessa fase de iniciativa é indispensável segundo Erikson, para o “desenvolvimento ulterior da identidade consiste, na libertação da iniciativa e sentido de propósito da própria criança para as tarefas adultas que prometem (mas não podem garantir) a realização plena da gama de capacidades do indivíduo” (*idem*, p. 122). Nessa fase, a brincadeira é sua tarefa principal, pois nelas, especialmente as de imitação, a criança tenta imitar o adulto e, nesse jogo mental de relações, ela pode perceber até que ponto se pode ou não ser igual ao outro que está a imitar.

No quarto, denominado Diligência *versus* Inferioridade, a criança dirige sua atenção para algo mais produtivo e utiliza outros instrumentos para o seu trabalho que não sejam apenas os brinquedos. Nesse período a criança está mais preparada para aprender, segundo o autor, “rápida e avidamente, para tornar-se grande no sentido de compartilhar de obrigações, disciplina



e desempenhos, do que no final do período de imaginação expansiva” (*idem*, pp. 122-123). Está ainda, mas ansiosa por realizar coisas em conjunto, de partilhar na construção e planejamento do que coagir outras crianças ou provocar restrições. Nesse período, as crianças se ligam aos professores e aos pais de outras crianças e passam a observar e imitar pessoas, representando ocupações que podem entender, tais como bombeiros, etc.

O quinto estágio, chamado Identidade *versus* Confusão/Difusão, é o período da adolescência, compreendido entre os doze e os dezoito anos, em que o indivíduo adquire uma identidade psicossocial, isto é o momento em que o adolescente compreende o seu papel no mundo e na história. Nessa idade, os jovens se mostram, segundo Erikson, “morbidamente, por vezes, curiosamente, preocupados com o que possam parecer aos olhos dos outros, em comparação com o que eles próprios julgam ser, e com a questão de associar os papéis, e aptidões cultivados anteriormente aos protótipos ideais do dia” (*idem*, p. 129). Os adolescentes, segundo o autor, procuram “mais fervorosamente homens e ideias em que possam ter fé, o que também significa em cujo valor parece valer a pena provar que seria digno de confiança” (*idem, ibidem*). Assim, os elementos identitários das fases anteriores são integrados na identidade em um processo constante de desenvolvimento de suas capacidades. Embora a identidade seja construída ao longo de toda a vida dos indivíduos, a adolescência é específica para que a identidade se consolide, tendo por base as representações que os outros fazem de nós e nós dos outros, bem como os diversos confrontos que são estabelecidos nas relações sociais. O *versus* negativo refere-se aos aspectos dos sentimentos do adolescente que ele ainda não sabe como lidar, o que fazer, o que escolher como profissão, etc.

No sexto estágio, chamado Intimidade *versus* Isolamento, os jovens têm uma facilidade, segundo o autor, de repudiar, isolar-se, se necessário, “destruir aquelas forças pessoais cuja essência parece perigosa para o indivíduo” (*idem*, p. 136). É um período em que o adolescente busca relacionamentos de intimidade com outras pessoas, tanto no amor quanto nas amizades. O *versus* negativo se traduz no isolamento daqueles que não conseguem partilhar afetos com outras pessoas.

No sétimo estágio, nomeado Generatividade *versus* Estagnação, é o período definido entre os trinta e sessenta anos, fase essa em que os conflitos dos indivíduos estão relacionados a cuidar do futuro e de seus interesses e necessidades. Assim, a Generatividade refere-se ao poder do indivíduo de “ser criativo e produtivo em diversas etapas da vida”. Do contrário, pode

admirar o fracasso, e a estagnação pode acontecer. Em consequência disso, a pessoa pode preocupar-se apenas consigo própria.

O oitavo e último dos estágios, denominado Integridade *versus* Desespero, é a última etapa do desenvolvimento psicossocial, marcada por uma avaliação de tudo que o indivíduo fez ao longo de sua vida. Nessa fase, segundo o autor, “o desespero expressa o sentimento de que o tempo é curto, demasiado curto para a tentativa de começar uma outra vida e experimentar rumos alternativos para a integridade” (*idem*, p. 140). O fim do ciclo evoca, ainda, preocupações fundamentais, “em cujo caso o homem poderá ter que transcender as limitações de sua identidade e de seu compromisso com o seu único ciclo vital” (*idem*, p. 141). Nesse período de sua vida, ele pode se reconciliar com seus erros. Se a avaliação é negativa, o indivíduo deseja “voltar para recuperar” as oportunidades outrora perdida. .

Como já explicitamos acima, a fase da Iniciativa, uma das oito formuladas por Erikson, é indispensável para o desenvolvimento da identidade, porque essa fase

(...) consiste, pois, obviamente, na libertação da iniciativa e sentido de propósito da criança para as tarefas adultas que prometem (mas não podem garantir) a realização plena da gama de capacidades do indivíduo. Isso é preparado na convicção firmemente estabelecida e, invariavelmente crescente, da não intimidação pela culpa, de que ‘eu sou o que posso imaginar que serei’ (*idem*, p. 122).

Nesse sentido, Erikson (1987) afirma que o sujeito é fruto de um processo de reflexão feito por ele próprio, na qual ele julga a si mesmo e àqueles que se encontram a sua volta. Nesse processo de construção da identidade podem ser desencadeadas as crises de identidade, quando uma determinada posição é mais difundida como inferior ou diferente.

No caso das populações negras, em nosso estudo do/a aluno/a negro/a, essas crises podem se apresentar, por exemplo, por meio de baixa autoestima dos/as adolescentes, da negação da sua própria etnia, da negação da cor da pele e do cabelo e de outros atributos ligados a sua identidade original. Isso ocorre porque “ser negro” no Brasil, é carregar um estigma criado historicamente e apoiado numa concepção que perdurou por séculos de inferiorização da cultura afro e que foi responsável, em grande medida, pela perda da identidade negra.

A formação da identidade, segundo Erikson (1987) está relacionada a reflexões que o indivíduo faz ao longo de toda a sua existência. Tal construção configura-se de forma processual

e ocorre em todos os níveis do funcionamento mental, com o qual o sujeito julga a si próprio e aos outros. Assim, de acordo com a percepção que tem de si próprio o indivíduo julga a realidade e os outros. Todavia tais processos, segundo o autor, “são geralmente inconscientes”.

A identidade é uma construção psicossocial e abrange papéis sociais, traços pessoais e imagem consciente do eu. Segundo Erikson, é “só quando, em nossas ordens vinculadas, nos confirmamos ou negamos a nós próprios e mutuamente que existe identidade, uma identidade psicossocial” (*idem*, p. 221). O “eu”, pressupõe, de acordo com o autor, uma consciência da organização interna do “eu”. Assim, ao definir o “eu”, o autor diz que o eu é “nada menos do que a garantia verbal segundo a qual eu sinto que sou o centro de percepção consciente de um mundo de experiência em que possuo uma identidade coerente e que estou na posse da minha lucidez, apto a dizer o que vejo e penso” (*idem, ibidem*). Ainda segundo o autor, quando uma pessoa está bem estruturada ela vive uma sensação de bem-estar psicossocial.

De acordo com Erikson (1987), a preocupação generalizada com a identidade deve ser vista, “não só como um sintoma de “alienação”, mas também, como uma tentativa corretiva na evolução histórica. A identidade psicossocial de toda e qualquer pessoa, para o outro, contém uma hierarquia de elementos positivos e negativos, resultando esses últimos do fato de que “ao longo da infância, em crescimento, o ser humano encontre protótipos perversos, a partir de ideais”.

Assim, pensar a construção da identidade como um processo psicossocial é pensar qual reconhecimento o indivíduo tem de si próprio, ou seja, ele tem uma atitude de confirmação ou negação de si? Nesse sentido, podemos nos perguntar: como o/a discente negro/a reconhece a sua história? O/a aluno/o confirma ou nega a si próprio como indivíduo e indivíduo negro? Tais questionamentos nos remetem a ideia de Sodré (1983, p. 1999), “as identidades negras são concebidas como construções múltiplas, complexas, social e historicamente (re)construídas (re)construídas, com base nos dispositivos de matrizes africanas, tais como, dispositivos que são processados nas relações socioculturais, políticas e históricas”.

Os estudos de Stuart Hall (2011) apresentam três concepções de identidade. Observa-se que na primeira delas, intitulada “Sujeito do Iluminismo”, para o autor, o sujeito do Iluminismo está baseado “numa concepção de pessoa humana como um indivíduos totalmente centrado, unificado, dotado das capacidades de razão, de consciência e de ação” (pp. 10-11). Nessa concepção o centro essencial do “eu” era a identidade de uma pessoa.

Na segunda concepção, nomeada “Sujeito Sociológico”, Hall mostra que “a noção de sujeito ideológico refletia a crescente complexidade do mundo moderno e a consciência de que este núcleo interior do sujeito não era autônomo e autossuficiente” (*idem*, p. 11). A pessoa não é autônoma, mas, ao contrário é dependente do outro. De acordo com o autor, a identidade, nessa concepção sociológica, “preenche o espaço entre o ‘interior’ e o ‘exterior’ entre o mundo social e o mundo público” (*idem*, p. 12). A identidade é, portanto, formada na “interação” entre o eu e a sociedade (*idem*, p. 11).

Na terceira, o autor aborda a continuidade do processo, que produz o sujeito pós-moderno. Para o autor, “a identidade torna-se uma ‘celebração’, formada e transformada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam” (*idem*, p. 13). Segundo o autor, dentro de nós existem identidades contraditórias que nos levam para diferentes direções, de forma que nossas identificações “são continuamente deslocadas”, assim, de acordo com Hall, a “identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia” (*idem, ibidem*).

Quando pensamos nessas concepções de identidade é necessário considerar não só a cultura, mas a cultura como veículo de propagação de poderes, que “permeiam todos os aspectos da vida social. Um poder que não só reprime, mas também cria sujeitos” (Foucault, 1982, p. 78). Para Hall (2011), a sociedade é perpassada pelas relações de poder, e estas não estão apenas em um local específico, como os aparelhos do Estado, mas são imanentes ao corpo social e penetram nas práticas cotidianas do sujeito.

Na perspectiva do estudo que estamos a fundamentar, o que nos interessa não é indagar a respeito do que seja o poder, mas sim analisar o poder como prática social, historicamente constituída, e como as múltiplas formas de exercício deste poder estão presentes na sociedade. Segundo o autor, o poder coloca relações entre os indivíduos, por isso “não devemos nos enganar, se falamos do poder das leis, das instituições ou ideologias, se falamos de estruturas ou mecanismos de poder, é apenas na medida em que alguns exercem um poder sobre os outros” (Foucault, 1995, p. 40).

É preciso compreender que a identidade se constrói em meio às relações de poder e práticas discursivas. Assim, através dos nossos valores, passamos a julgar os valores dos outros. Assim, segundo Loureiro (2004), “quando uma pessoa se identifica como membro de algum grupo, está também assumindo uma posição em um sistema de relações intergrupais culturalmente definido” (p. 67).

É nesse sentido da construção da identidade pelo discurso que se pode falar de uma construção da identidade negra no âmbito escolar e na sala de aula.

### **2.3. A construção da identidade negra: uma questão política e social**

A história do Brasil revela que as relações entre as diferentes culturas raciais têm sido construídas em meio a constante lutas e conflitos nos quais a dominação tem atingido especialmente o negro, tanto no que se refere às desigualdades de educação, trabalho e rendimentos, entre brancos e negros, quanto em termos de exercício de direitos econômicos e sociais (Paixão, 2003, p. 22).

Como já foi explicitado no item da construção da identidade na perspectiva psicossocial, a identidade e a diferença são inseparáveis, pois “só existe a identidade – ‘eu’ – mediante a diferença do ‘outro’”. Assim, identidade e diferença estão em relação de interdependência, pois só existe identidade negra porque existem outras culturas, como, por exemplo, a cultura do branco, do índio e de outras raças e etnias. Há um jogo dialético entre semelhanças e diferenças que se dão em relação às pessoas com as quais interagimos.

O termo *raça*, no final do século XIX, nas discussões da antropologia e da história sobre a África, traz a ideia de *raça* na concepção biológica aparência (Gomes, 2010) que se refere a um conjunto de características físicas. A *etnia*, de acordo com Munanga e Gomes (2006), “é um outro termo ou conceito usado para se referir ao pertencimento ancestral e étnico-racial dos negros e outros grupos em nossa sociedade” (p. 177).

Nesse contexto, é importante ressaltar que compreender a complexidade da questão racial e os conceitos utilizados no dia a dia é importante, porque não são criados de forma aleatória, são construídos historicamente. O conceito de *raça*, “o preto”, “o branco”, etc., refletem, segundo Gomes (2010), a presença da ideologia colonial europeia, onde o negro, “como uma figura uma figura subalterna, inferior é o alter ego da razão branca” (p. 61).

Observa-se que na ambiguidade do conceito de *raça* e *etnia* encontra-se o preconceito e o racismo, pois tais conceitos são imbricados. Conforme mostra Teodoro (1996), “o racismo é um sistema de opressão da diferença marginalizada. Nesse sistema, cada etapa se apoia, se nutre e se sustenta na outra” (p. 98). Ainda, de acordo com o autor, o racismo traz sempre a autoria, porque envolve as *raças*. Traz também tanto a ambiguidade, no que se refere a

diferentes culturas, quanto á irresponsabilidade e oralidade. O racismo traz a irresponsabilidade porque as pessoas negam os direitos dos cidadãos e, traz, ainda, a oralidade porque desacredita a pessoa que se diz vítima de práticas racistas (*idem*, p. 96).

Nessa perspectiva, Gonçalves e Silva (2004) afirma que o preconceito é uma construção social, pois ele “é concebido como um construto social, produzido historicamente, pela dinâmica das relações raciais e culturais” (p. 15). Todavia, diferentemente da discriminação que envolve a marginalização como uma maneira de expressar o racismo, o preconceito, segundo o autor, é a forma mais comum, porque envolve um sentimento ou uma ideia, em se faz presente uma visão estereotipada, de características individuais ou grupais, que se vinculam a valores negativos. Mas, como tudo isso se relaciona com a construção da identidade negra? O que significa ser negro no Brasil?

Para responder a essa questão, precisa-se saber o que é considerado negro no Brasil. A maioria dos/as pesquisadores/as constroem a classificação de negro com embasamento nos dados de cor da pele, segundo as pesquisas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). A classificação racial do IBGE, no Brasil, tem como diretriz, o fato de a coleta dos dados se fundamentar na autodeclaração. Desde 1940, o IBGE adota o quesito da cor da pele. Assim, a pessoa escolhe sua cor a partir de um rol de cinco categorias quais sejam: branco, preto, pardo, amarelo e indígena, e se enquadra em uma delas. Nessa classificação, um dado importante a ser considerado é que a população negra é o somatório das pessoas que se autodeclaram pardo e preto, que são categorias de identificação do IBGE (IBGE, 2010, p. 192).

No entanto, é preciso ressaltar que, nessa classificação, preto é cor e negro é raça; portanto, não existe a cor negra. Nesse contexto, podemos compreender que o conceito de raça, tal como defende A. S. A. Guimarães (1999), é uma categoria construída socialmente e não biologicamente predeterminada. Portanto, os usos dos conceitos de raça ou etnia estão imersos, segundo Munanga e Gomes (2006), em um contexto histórico, cultural e político, por isso alguns teóricos adotam, o termo étnico-racial.

Nesse contexto, a ideia de categoria racial como construção nos leva a entender que ser negro vai além dos componentes biológicos, mas é uma construção identitária, em que o processo de identificação racial é também social e construído culturalmente, historicamente. Mas, então, o que é ser negro no Brasil? – podemos continuar a perguntar.

Na compreensão de Gomes (1995), quando se fala sobre o negro na sociedade brasileira, percebem-se diversas opiniões racistas que têm por fundamento o desprezo pela

inferioridade de sua imagem, pois “se fenotipicamente, determinados traços remetem à raça negra, a tendência será um menosprezo à capacidade intelectual, uma baixa expectativa quanto à situação socioeconômica, quanto ao *status* e uma distorção dos valores culturais” (Gomes, 2005, p. 49). Assim, no contexto da etnia, a questão não é só cultural, mas também racial. Mas, quando menciona uma identidade étnico-racial, o que se entende por isso?

A identidade étnica, segundo Sansone (2003), pode ser entendida como um aspecto da identidade social, relacionada à manifestação pública do sentimento de pertença a determinado grupo, que tem como uma ascendência comum como ponto de identificação. Loureiro (2004), ao citar Oliveira, diz que um grupo, para ser designado como étnico, deve possuir pelos menos “algumas das seguintes características”:

um crescimento no número de seus membros, principalmente por meios biológicos; compartilhar valores culturais explícitos e importantes na história do grupo; ter um campo de comunicação e interação; e, finalmente, os membros se identificam e são identificados por outros como constituintes de um grupo que se distingue dos demais (Oliveira, 1976, *apud* Loureiro, 2004, p. 65).

Nesse contexto, para se compreender a identidade étnica, é necessário considerar várias dimensões: cultural, histórica, social e político/estratégica, etc. Esses e outros aspectos podem aparecer de forma combinada, em que, segundo Sansone (2003), “um grupo pode ter uma cultura étnica vigorosa e uma comunidade étnica estreitamente unida” (p. 252). Todavia, essa não é a regra, pois a existência de uma identidade étnica independe da existência de uma comunidade étnica.

Observa-se que a formação de culturas e identidades tem se tornado cada vez mais complexa nas sociedades contemporâneas. As identidades étnicas, segundo Sansone, são caracterizadas, por alguns autores como “etnicidade sem comunidades”, cujas manifestações buscam referências culturais e étnicas em diferentes fontes. No entanto, “apesar de intensas, nem sempre essas identidades definem a vida do indivíduo, nem são exclusivas” (*idem*, pp. 252-253).

A distinção entre as formas tradicionais e as novas no que refere-se ao processo de identificação étnica refere-se nos diferentes usos das tradições. Enquanto as novas tradições são mais vagas sobre o respeito á questões de valores e fidelidade a um grupo, as antigas práticas exigem um maior convívio social. Nesse sentido, a identidade étnica é construída na sua relação

com outras identidades sociais. O sentimento de pertença a determinado grupo está associado, na maioria das vezes, a essas outras identidades e é isso que torna a identidade étnica eclética.

De acordo com Sansone, ainda existe uma fronteira que separa a raça da etnicidade. A raça é compreendida ainda como fenótipo africano, é menos flexível do que a etnicidade. Mas, no caso brasileiro, até mesmo a raça é possível de manipulação. Pode, por exemplo, ser exaltada através da dança ou minimizada, dependendo da posição social (*idem*, p. 255).

É importante destacar, segundo Loureiro (2004), que “a identidade étnica só se estabelece nas relações interétnicas que, apresentam-se como um fenômeno social complexo, formado, por três aspectos: o da identidade, o do grupo social e o da articulação social” (p. 66). A etnia é um classificador que opera no interior do sistema interétnico e em nível ideológico.

Em relação ao fenótipo pode-se também se atribuir graus diferentes de importância, dependendo das relações raciais. A manipulação do cabelo é um bom exemplo disso, pois é no Brasil, um marcador étnico fundamental, considerando que “a cor é ainda mais determinada pelo cabelo crespo do que pelo tom de pele, e os cabelos lisos ou alisados são essenciais para permitir que o indivíduo passe de preto a pardo ou mulato” (*idem*, p. 256). O cabelo “pixaim” é então transformado em um penteado afro e “os lábios grossos” em lábios sensuais e mais naturais.

Nota-se, assim que a cultura de grupos discriminados pela etnia ocupa um lugar central nas atuais teorias sobre etnicidade, devido ao seu papel na modalidade social, quer seja positiva ou negativa, e, disso resulta a sua dimensão política. De acordo com Sansone (2003), alguns autores acreditam que há relação direta entre fenótipo e etnicidade, que a cor da pele negra já é fator determinante para a organização política, vista como inerente a esse grupo. A identificação de uma pessoa com aspectos culturais de um grupo possibilita-lhe sua identificação étnica.

Nesse sentido, Loureiro (2004), ao discutir sobre a identidade étnica, afirma que “a identidade étnica é a atualização do processo de identificação e é em parte, fruto dos interesses de outros grupos em relação ao grupo cuja identidade está em questão” (p. 67). Assim, ao citar Oliveira, o autor mostra que “a identidade étnica se afirma negando a outra identidade “etnocentricamente por ela visualizada” (Oliveira, 1976, p. 5, *apud* Loureiro, 2004, p. 67).

O fato é que, no processo de identificação étnica, as pessoas se identificam com as características escolhidas dentre várias possibilidades que são culturalmente definidas. Tal identificação é essencial no processo de construção da identidade, o complicado, no entanto, são os estigmas. Loureiro diz que, quando percebemos que a pessoa conhecida tem um atributo



diferente do que o que nós imaginamos para ela, visto por nós como indesejável, passamos a considerá-la por esse atributo (*idem*, p. 75), logo ignora todos outros atributos que a pessoa possui. O autor prossegue afirmando que só os atributos incompatíveis com aqueles que nós criamos é que são colocados em questão. Assim, o que se observa é que se a característica do estigma é evidente, a pessoa pode ficar na condição de “desacreditado”. Todavia se a característica não é percebida, de forma imediata, a pessoa pode vir a se sentir “desacreditável”.

Nessa perspectiva, percebe-se que os grupos minoritários acreditavam que era preciso se apropriar dos conhecimentos dos grupos dominantes e não afirmar os valores de sua própria cultura. Todavia, historicamente, isso não foi suficiente para levar os/as negros/as a conquistarem uma ascensão social, o que demonstra que há uma questão mais profunda que imbrica as relações étnico-raciais, no Brasil, ao tema das desigualdades sociais. Assim, há uma dialética entre etnia e classe social, pois a partir do momento em que há uma contradição de classes ocupa lugar, os grupos nomeados “como minorias sociais”.

No Brasil, como em outros países, segundo Sansone (2003), “raça e etnicidade se entrelaçam: a raça existe e é praticada graças a um conjunto de símbolos étnicos, ao passo que a identificação étnica é frequentemente racializada, adquire conotações fenotípicas” (p. 249). Para entender e distinguir as especificidades da identidade afro-brasileira é necessário compreender tanto as interpretações racializadas do conflito de classe, quanto às iniciativas que tentam diminuir a importância da raça e do racismo e, bem como ainda, há que se fazer uma avaliação mais criteriosa sobre a dinâmica racial no trabalho.

É importante ressaltar e reconhecer que, no Brasil, há um sistema de relações raciais que sempre foi dirigido por uma história centrada no racismo sem etnicidade e na combinação de um passado colonial, com ênfase na miscigenação, e da coexistência de violência e etnicidade. Assim, se considerarmos que, a identidade negra gira em torno dos polos branco *versus* negro, o Brasil é “uma esquisitice étnico-racial” (*idem*, p. 284). O autor destaca que a questão do ser negro ou a negritude vem sendo interpretada por estudiosos de diferentes áreas como mais tradicional e autêntica do que outras identidades sociais. Essa perspectiva classifica os/as negros/as como mais propensos a viver em grupos e apoiar esse grupo. Assim, a etnicidade e a cultura negra são pensadas a partir do convívio no interior de uma comunidade.

Observa-se, segundo Loureiro (2004), que quando um estigma é estabelecido para a pessoa, vários mecanismos de discriminação passam a reger a interação social, fazendo uma

barreira que impede ou dificulta a mobilidade da pessoa estigmatizada, e ideologias são construídas para explicar a diferença do outro. Assim, a cor da pele, que segundo o autor nada “mais é do que uma diferença étnico-racial, torna-se um estigma para a pessoa negra. Resulta disso termos pejorativos características indesejáveis ao indivíduo” (p. 76).

Na situação descrita, observa-se, segundo Loureiro, que quando a pessoa estigmatizada percebe a característica que a está “diminuindo aos olhos dos outros” (*idem, ibidem*) tende a modificá-la ou extingui-la. Porém, o que se torna grave, a nosso ver, é que o caminho escolhido pela pessoa é o do isolamento, considerando que os estigmatizados são percebidos pelos estigmatizadores como pessoas aversivas. Além disso, o sujeito estigmatizado pode desenvolver um sentimento de insegurança em relação à forma como as outras pessoas a acolherão no convívio social. Ao citar Goffman, Loureiro (*idem, ibidem*) diz “que a pessoa pode se torna muito tímida ou agressiva”.

O fato é que o desprestígio imputado ao estigmatizado pode ser transferido àquelas pessoas que convivem com o desprestigiado. Assim, uma das formas mais utilizadas para combater os efeitos destrutivos dos estigmas é a organização de grupos pelas sujeitos estigmatizados. Loureiro (2004), ainda citando Goffman, afirma que “ao se organizarem em grupo, os estigmatizados podem fazer publicações a respeito de suas histórias, e também em movimentos que deem visibilidade social ao grupo, na busca de resgate de suas histórias e valor”.

Nesse sentido, Sansone (2007) ao discutir sobre a nova cultura da juventude na Bahia, mostra que os jovens negros tentam redefinir a negritude e reverter o estigma associado a sua cor. E, na tentativa de conseguir resolver essa situação, “tornam a negritude mais espetacular, criando novos estilos negros, em particular os que são exibidos nos espaços públicos de lazer”. Afirma o autor que esses estilos são usados “para relacionar a cultura negra com os símbolos da moderna indústria cultural”. Tal fato faz com que a cultura negra se torne mais visível e acessível aos não-negros.

Entretanto, para analisar a identidade negra, é necessário que, conforme revela Sansone (2003), reconhecer duas variáveis dessa identidade: a primeira é a identidade negra, percebida como um fenômeno coletivo; a segunda é a negritude vista como manifestações individuais, comportamentos que expressam o orgulho negro. Ainda segundo Sansone (2003), é possível olhar a história da negritude como uma tentativa de reconquistar a humanidade e o respeito, devidos, ainda hoje, a nosso ver, a essa população. Observa-se, no entanto, que nem sempre

tais manifestações culturais negras expressam orgulho étnico, nem se afirmam como etnicidade negra. O fato é que “a negritude corresponde, acima de tudo, a um estado de espírito, tal como a branquidão, e sua força e importância na formação da identidade não são um fato dado, mas precisam ser acompanhadas pelo impulso performativo” (*idem*, p. 292).

Atualmente, no Brasil, para se identificar como negro/a é necessário ter uma efetiva participação nos diversos contextos e grupos da sociedade e na política brasileira. Assim, a cultura negra busca, especialmente, no Movimento Negro tanto a oposição ao racismo quanto a articulação do orgulho negro. Nesse sentido, nota-se que as políticas e ações afirmativas que objetivam reduzir as desigualdades raciais vão se modificando de tempos em tempos, ainda que de forma lenta. Percebe-se, porém que embora tais ações tenham boa aceitação nas classes baixas, ainda essa sofrem oposição da elite majoritariamente branca (*idem*).

A luta contra o racismo auferiu, segundo Amauri Pereira (2008), várias conquistas materiais e simbólicas. O fato, no entanto, é que a promoção da igualdade racial implica também o enegrecimento do poder, pois tal presença preencheria uma lacuna que nunca deveria ter existido.

Como se percebe, a construção da identidade e da cultura negra, na sociedade são bem mais complexas do que algumas análises apresentam. Para entendê-las é preciso considerar a perspectiva histórica e levar em consideração a relação entre classe social e identidade negra. Também é necessário compreender a diversidade dos modos como a etnicidade se apresenta no Brasil, nos diferentes contextos e grupos sociais em que ela se manifesta.

Esses aspectos nos ajudam a pensar no papel da educação para que a cultura negra seja valorizada, reconhecida e respeitada. Portanto, ao pensar na garantia da educação como um direito social e compreender sua relação com o universo simbólico e com o mundo trabalhista, deve se considerar a dimensão cultural, histórica, a fim de refletirmos sobre a diversidade étnico-cultural. Tal garantia educacional de acesso à cultura nos é confirmada por Gonçalves e Silva (1993), quando diz que “cada indivíduo, de posse do código se movimenta facilmente no universo de sua cultura, age na certeza de ter seu comportamento confirmado pelo grupo” (p. 28).

Nesse sentido, através de diversas pesquisas, vemos que, ainda hoje, o trabalho com a cultura negra ainda não acontece, e a discriminação racial ainda está presente nos discursos (ditos e não ditos) de diversos/as educadores/as, que, em suas práticas pedagógicas, podem violentar e agredir tantas crianças, adolescentes e também adultos em escolas, especialmente

nas salas de aulas. O que se observa é que cada cultura tem sua forma própria e distinta de classificar o mundo. Entre tais distinções, interessam-nos as oposições entre nós e eles, entre identidade e diferença, dois conceitos interrelacionados e que nos possibilitam entender o processo de construção da identidade.

O processo de separar o mundo entre “nós” e “eles” implica classificar e hierarquizar os indivíduos e os grupos. Quanto a isso, Tadeu da Silva (2000) afirma que aqueles que detêm o privilégio de classificar e atribuir valores diferenciados aos grupos classificados acabam por nomear para si as características positivas em detrimento das outras identidades que serão avaliadas de forma negativa.

Nesse processo, algumas identidades são firmadas como mais desejáveis que outras. Para este autor, é importante questionar os sistemas de representação que apresentam a identidade e a diferença. Nesse sentido, a escola oferece inúmeras oportunidades para se trabalhar com os/as discentes o desenvolvimento de capacidades críticas e de questionamentos dos sistemas e das formas dominantes de representação da identidade e da diferença.

Como Hall (2011) destacou, a identidade necessita de um espaço para que seja construída e reconhecida pela sociedade. Como já explicitamos anteriormente, a identidade é formada na “integração entre o eu e a sociedade. O sujeito “ainda tem um núcleo ou essência interior que é o ‘eu real’, mas este é formado e modificado num diálogo contínuo com os mundos culturais, ‘exteriores’ e as identidades que esses mundos oferecem” (*idem*, p. 11).

Ao refletir sobre esta ideia, pode-se afirmar que a escola e, especialmente, a sala de aula, são um espaço propício de “interação” do/a discente, no qual ele/a pode tanto construir uma imagem negativa de si, quanto aprender a valorizar a sua cultura e a sua história.

Assim, na escola, o discurso dos/as professores/as pode contribuir para a construção da identidade do/a aluno/a, em nosso estudo o/a discente negro/a, e ajudar a assumir a identidade dos outros para que possa ser aceito/a nesse espaço, pois, conforme explicita Sodré (1999), “dizer identidade é designar um complexo relacional que liga o sujeito a um quadro contínuo de referências, constituído pela interseção de sua história com a do grupo onde vive” (p. 34). Em relação a esse contexto, o diálogo nas escolas, segundo Gomes (2010), entre “pedagogia multirracial popular escolar avança enquanto estratégia para intervir nas estruturas e nas lógicas do sistema que tem como vício de origem a exclusão e seletividade dos setores populares” (p. 115). Cada sujeito é parte de uma continuidade histórico-social, a identidade de

alguém, de “si mesmo é sempre pelo reconhecimento do ‘outro’”, ou seja, a representação que o classifica socialmente (*idem*, p. 34).

Também nessa perspectiva, os estudos de Almeida (2005) revelam que responder às perguntas “quem sou eu?”, “quem é você?”, “quem é ele?”, nas diversas áreas do conhecimento, implica não só dar nome a uma pessoa, mas, sobretudo, localizar simbolicamente alguém no espaço das relações com os outros indivíduos, pois segundo a autora “a identidade resulta de como somos representados, ou, dito de outro modo, a identidade deriva de como nos (re)conhecemos e de como somos (re)conhecidos” (p. 52).

No próximo capítulo veremos que essa construção da identidade se dá pela linguagem, prática social que produz interação e constrói as identidades dos sujeitos.



### **3. LINGUA(GEM): UMA PRÁTICA SOCIAL QUE PRODUZ INTERAÇÃO E CONSTITUI SUJEITOS**

Neste capítulo, discutimos os estudos acerca das teorias da linguagem que nos possibilitam compreendê-la como interação e considerá-la como constituidora das identidades dos/as alunos/as negros/as, em processos de letramento, no Ensino Médio.

Na primeira seção, busca-se responder por que a linguagem é uma prática social que produz interação e constitui sujeitos. Na segunda, visa-se demonstrar a concepção da linguagem como ideologia e como construtora de identidade, revelando como ela se apresenta nos currículos escolares e, na terceira, objetiva-se mostrar como os Parâmetros Curriculares Nacionais da disciplina de Língua Portuguesa tratam as questões acerca das identidades e como se efetiva, por meio das práticas discursivas, o contrato dos/as professores/as em interação com os/as alunos/as negros/as nas aulas de português.

#### **3.1. A constituição do sujeito através da linguagem**

Nos diversos contextos da vida social o uso da linguagem é indispensável. O emprego da língua efetua-se na forma de enunciados (orais e escritos), ou seja, através de gêneros discursivos, proferidos pelos sujeitos falantes. Todos os nossos enunciados possuem formas relativamente estáveis e típicas de construção do todo, pois falamos através de determinados gêneros do discurso. O discurso, segundo Bakhtin (2003, p. 274), “só pode existir de fato na forma de enunciações concretas de determinados falantes, sujeitos do discurso”. Assim, pensar a linguagem é uma tarefa extremamente complexa tanto no campo da linguística quanto em outras ciências. Mas, quando falamos de lingua(gem), o que queremos dizer?

A linguagem, segundo Franchi (1992), é um trabalho coletivo em que cada um se identifica com os outros e a estes se contrapõe, seja ao assumir a sua história e a sua presença, seja ao exercer suas próprias posições. Nesse contexto, é necessário “apreendê-la como atividade criadora, porque antes de ser para a comunicação, a linguagem é para a elaboração; antes de ser mensagem, a linguagem é construção do pensamento” (*idem*, p. 25).

Ainda nessa perspectiva, Franchi (1986) afirma que não há condições para que a linguagem possa se constituir fora das interações, pois, segundo o autor, “é na atividade do sujeito com os outros, sobre os outros e com o mundo que a linguagem se constitui” (p. 32).

Nesse sentido, a linguagem é o meio pelo qual os sujeitos interagem socialmente, por seu uso que lhes possibilita o diálogo, a troca de informações e a expressão do pensamento. Segundo Vygotsky (1993), o mundo nos é apresentado através da palavra. Escutar as palavras é dar sentido ao mundo que nos cerca. Os significados são dados pela palavra, porque só ela pode contê-los. Nesse contexto, o autor afirma que “o significado é, ao mesmo tempo, um ato de pensamento e parte inalienável da palavra, pertencendo tanto ao domínio da fala quanto do pensamento” (*idem*, p. 4). O pensamento, para o autor, “não é só expressão que se encontra na fala: encontra-se sua realidade e sua forma” (*idem*, p. 109).

Portanto, segundo Vygotsky, o pensamento e a linguagem são indissociáveis e é nos significados das palavras que suas inter-relações ocorrem, considerando que elas são construídas e se modificam historicamente. Nesse sentido, a relação entre pensamento e palavra é um processo constante. Assim, “o pensamento não é simplesmente expresso em palavras: mas é por meio delas que passa a existir” (*idem*, p. 108).

O autor considera ainda que a linguagem é um dos instrumentos fundamentais inventados pelos homens para as funções de intercâmbio social e de pensamento generalizante. Nesse sentido, a linguagem atua, então, não só em nível interpsíquico, mas, também, intrapsíquico.

Como revela Goldfeld (1997), a linguagem é entendida como tudo que envolve significação, não se restringindo, portanto, a ser apenas uma forma de comunicação, mas sendo, também, por meio dela que se constitui o pensamento do sujeito. .Nesse sentido, ela não só constitui o sujeito, mas, também, a forma como esse percebe o mundo e a si próprio. No caso do nosso estudo, poderemos dizer, então, que para se constituir como sujeitos, os/as alunos/as negros/as, como todas as demais pessoas, precisam de se “significar” em seus intercâmbios com o “outro”, a fim de que as relações dialógicas sejam estabelecidas entre eles.

Na perspectiva bakhtiniana, o “outro” é central no processo de interação verbal (Bakhtin, 2003). Assim, a compreensão de um “enunciado vivo” é sempre acompanhada de uma “atitude responsiva ativa” e pode variar de acordo com o grau de entendimento do sujeito quanto ao enunciado proposto, pois segundo o autor:



o ouvinte, ao perceber e compreender o significado (lingüístico) do discurso ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc. Essa posição responsiva do ouvinte se forma ao longo de todo o processo de audição e compreensão desde o início, às vezes literalmente a partir da primeira palavra do falante (p. 271).

Tudo isso nos permite compreender melhor o conceito de discurso que Bakhtin (2002) formula ao dizer que o “discurso nasce no diálogo como sua réplica viva, forma-se na mútua orientação dialógica do discurso de outrem no interior do objeto. A concepção que o discurso tem de seu objeto é dialógica” (pp. 88-89). Todo discurso, segundo o autor, se constitui de uma fronteira do que é seu e daquilo que é do outro. Esse princípio é denominado dialogismo.

Ao expor sobre os gêneros do discurso, Bakhtin (2003) assegura que “o discurso sempre está fundido em forma de enunciado pertencente a um determinado sujeito do discurso, e fora dessa forma não pode existir” (p. 274). Segundo o autor, quanto mais dominamos os gêneros melhor os empregamos e “tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade” (*idem*, p. 285).

Quanto à língua materna, no caso a Língua Portuguesa, sua composição vocabular e estrutura gramatical chegam ao nosso conhecimento não a partir de dicionários e gramáticas, mas de enunciados concretos que não só ouvimos, mas, também, reproduzimos na comunicação discursiva com as pessoas com as quais convivemos, conforme mostra Bakhtin (2003). Assim, assimilamos as estruturas linguísticas através das formas típicas dos enunciados, isto é, “os gêneros do discurso chegam a nossa experiência e a nossa consciência em conjunto e estreitamente vinculadas” (*idem*, p. 283). Portanto, nas conversas cotidianas é que moldamos a nossa fala por determinadas formas de gêneros do discurso os quais nos são proporcionados enquanto nos são transmitidos a estrutura da língua e seus significados.

Nesse sentido, aprender a falar significa “aprender a construir enunciados, porque, falamos por enunciados e não por orações isoladas” (*idem, ibidem*). Assim, no processo de aprendizagem escolar, ao/à aluno/a não são apresentadas apenas as formas da língua nacional (a composição vocabular e a estrutura gramatical) necessárias para a interlocução, mas, também, as formas de enunciado habituais, isto é, os gêneros do discurso, indispensáveis, pois “organizam o nosso discurso quase da mesma forma que as formas gramaticais” (*idem, ibidem*).

No entanto, para ser sujeito, é o/a aluno/a que precisa aprender a dizer a sua palavra, contar a sua história, para o que é necessário que a educação esteja adaptada, em seus métodos, conteúdos e programas ao fim a ser alcançado, qual seja, o de permitir a todos/as discentes se construírem como pessoas, como cidadãos e cidadãs e a estabelecer com outros homens e mulheres relações de reciprocidade, de solidariedade e respeito mútuo, pois, conforme nos revela Freire (1987): “com a palavra, o homem se faz homem. Ao dizer a sua palavra, pois, o homem assume conscientemente sua essencial condição humana” (p. 13).

A linguagem, conforme demonstra Vygotsky (1986), além de ser um instrumento de comunicação, é também um veículo que tem contribuído para a evolução da humanidade. Assim sendo, no caso dos/as jovens, por exemplo, eles/as aprendem e internalizam o que se propaga no contexto em que vivem, quer seja familiar, escolar, laboral, etc. e, no que diz respeito à questão da discriminação, aprendem e internalizam as representações – racistas e outras. Expostos/as os/as estudantes negros/as a essa aprendizagem, o racismo internalizado é propagado intra e intergerações. Esse fenômeno infelizmente, ainda está presente em nossa sociedade e é um dos problemas centrais em sociedades multirraciais como a brasileira.

Ao usar o termo “discurso”, Fairclough (2001) considera que ele deve ser visto como o uso da linguagem, como uma forma de prática social. Nesse sentido, “o discurso é uma prática não apenas de representação do mundo, mas de significado do mundo, constituindo e construindo o mundo em significado” (*idem*, p. 91), conforme dizia Goldfeld (1997) com relação à linguagem. Por ser socialmente constitutivo, ele ajuda a construir as identidades sociais, as relações sociais e os sistemas de conhecimentos e crenças. Assim, segundo Fairclough (1992), por meio da linguagem, o homem significa o mundo ao mesmo tempo em que significa a si mesmo, pois se constitui na e por meio da alteridade.

Nos processos de interação com os outros nos diversos contextos, os/as alunos/as, durante as aulas, não só constituem suas identidades, mas também internalizam signos, já que necessitam do “outro” para desenvolverem os conhecimentos da norma culta padrão, como Geraldi (2002) afirma ao entender que o sujeito se constitui à medida que é capaz de interagir com os outros, e “isto implica que não há sujeito dado, pronto que entra na interação, mas um sujeito se completando e se construindo nas suas falas e nas falas dos outros” (p. 19).

Os enunciados tanto dos/as docentes quanto dos/as discentes estão repletos da fala dos outros, isto é, de outros enunciados que são assimilados ou empregados de forma consciente ou inconsciente nas práticas discursivas do cotidiano escolar. Como bem menciona

Orlandi (2001), o trabalho simbólico do discurso está na base da produção humana (p. 15), e desse modo, o sujeito é quem cria o discurso e também é ele quem o modifica conforme as circunstâncias em que deseja usá-lo. Não se trata apenas de transmissão de informação, pois, no funcionamento da linguagem que põe em relação, por exemplo, e no caso que nos ocupa, os/as estudantes negros/as e os sentidos afetados pela língua e pela história, temos um processo complexo de constituição desses sujeitos e produção de sentidos e não meramente transmissão de informação.

A linguagem possibilita aos sujeitos não só se comunicarem com o seu interior e o exterior como também lhes permite expressar seus pensamentos, sentimentos, etc., pois, conforme revela ainda Orlandi, “as relações de linguagem são relações de sujeitos e de sentidos e seus efeitos são múltiplos e variados” (*idem*, p. 21). A afirmação da autora revela que o discurso é fundamental para a comunicação, a construção e evolução da identidade dos sujeitos.

Ao tomar a linguagem como discurso, como interação social, percebe-se, conforme Bakhtin (2003), que qualquer palavra existe para o sujeito falante em três aspectos:

como palavra da língua neutra e não pertencente a ninguém; como palavra alheia dos outros, cheia de ecos e de outros enunciados, e, por último, como palavra, a minha palavra, porque, uma vez que eu opero com ela em uma situação determinada, com uma intenção discursiva determinada, ela está compenetrada da minha expressão (p. 294).

Tais proposições apresentadas estão totalmente vinculadas à concepção interacional da linguagem o que nos possibilita afirmar que, nos processos de letramento no Ensino Médio, os/as alunos/as negros/as podem construir suas identidades, se transformar, se (re)construindo nas suas falas e nas falas dos/as professores/as. Os/as discentes podem, inclusive, construir seus próprios conhecimentos e suas histórias, porque, como revela Maher (1998), “é principalmente no uso da linguagem que as pessoas constroem, projetam suas identidades” (p. 117).

Entretanto, a linguagem, enquanto discurso, não constitui um universo de signos que serve apenas como instrumento de comunicação; ela é, como temos vindo a dizer, enquanto discurso, interação e um modo de produção social; não é neutra, nem inocente na medida em que traz em si uma intencionalidade; e nem é natural na medida em que é o lugar privilegiado para a manifestação de ideologia.

### 3.2. Linguagem como ideologia

A visão de linguagem na perspectiva bakhtiniana revela que ela é um fenômeno profundamente social e histórico, por isso mesmo ideológico. Assim, pensar a linguagem como ideologia implica, necessariamente, não desvincular os seus estudos das condições de produção e da prática social que constituem os sujeitos. Para Bakhtin (2003), o enunciado é a base de análise linguística, pois segundo ele:

Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional (p. 261).

Em *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, Bakhtin (2004) afirma que a enunciação é de natureza social, porque é produto de interação social. Assim, a enunciação vem impregnada da fala do outro; a presença do interlocutor como participante ativo do discurso é tão importante quanto a presença do locutor, pois é em virtude da presença do interlocutor que o locutor toma a palavra, considerando que “a palavra dirige-se a um interlocutor” (p. 112).

Conforme Bakhtin demonstra, “toda palavra é ideológica e toda utilização da língua está ligada à evolução ideológica” (*idem*, p. 122); portanto, é o signo ideológico por excelência, pois, como produto da interação social, ela se caracteriza pela plurivalência. É o lugar privilegiado para a manifestação da ideologia, porque, além de expressar sentimentos e emoções, gerar conhecimentos, estruturar o pensamento e o transformar, também retrata as diferentes formas de significar a realidade segundo as vozes, os pontos de vista daqueles/as que a empregam; e, como é dialógica por natureza, transforma-se em ambiente de luta dessas vozes que, situadas em diferentes posições, querem ser ouvidas por outras vozes.

Nessa perspectiva, “tudo que é ideológico é um signo, sem signos não existe ideologia” (*idem*, p. 31). Assim, onde o signo se encontra, encontra-se também o ideológico. Nesse sentido, o sujeito da pesquisa, o/a aluno/a negro/a, como os demais sujeitos interlocutores, se constitui ouvindo e assimilando as palavras e os discursos do “outro” (pai, mãe, colegas, professores/as, etc.), ao fazer com que essas palavras e discursos sejam processados de forma que se tornem, de uma parte as palavras do próprio sujeito e, de outra parte, as palavras do outro.

O discurso, processo e produto da manifestação da língua, é sempre ideológico, seja na manutenção ou na transformação do sistema social vigente e, conforme afirmam Bakhtin e Voloshinov (1986), “o discurso citado é o discurso no discurso, a enunciação, mas é ao mesmo tempo, um discurso sobre o discurso, uma enunciação sobre enunciação” (p. 144), pois cada sujeito imbricado em seu meio social é permeado pelos discursos que o circundam. Cada sujeito é um híbrido, uma arena de conflitos em confronto com os vários discursos que o constituem, sendo que cada um deles, ao confrontar-se com os outros, busca exercer uma hegemonia sobre os demais.

A linguagem, vista como “arena de conflitos” (Bakhtin, 2004, p. 46), é inseparável da questão do poder, pois cada signo, mais do que um mero espelho da realidade, é materialmente constituído dialogicamente no contexto de todos os outros signos sociais: “O ser refletido no signo, não apenas nele se reflete, mas também se refrata” (*idem, ibidem*). Assim, as comunidades, as salas de aulas também são arenas de conflito de discursos concorrentes, fenômeno denominado por Bakhtin (2004) de polifonia ou heteroglossia. De acordo com esses conceitos, cada língua e cada indivíduo são formados por variantes conflitantes – sociais, temporais, culturais, etc. –, todas sujeitas à questão do poder. No dizer de Foucault (1982), vemos que “o que faz com que o poder se mantenha e seja aceito é simplesmente que ele não pesa só como força que diz não, mas de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma de saber, produz discurso” (p. 78).

Ao discutir a questão da realidade construída pela linguagem, Charaudeau (1999) assinala que a realidade social é objeto de uma construção significativa através de uma atividade mental de explicação e de justificação dessa realidade, o que faz com que ela se constitua como real. O que parece ser significativo é que são construídos discursos de representação que revelam sistemas de valores dos quais se servem os indivíduos para julgar a realidade. De imediato, esses indivíduos podem se definir e se reconhecer como pertencendo a um grupo social em função dos discursos de representação aos quais eles aderem ou, ao contrário, em função dos discursos de representação que rejeitam. É construída, assim, uma “consciência social” do sujeito, consciência essa que não é, necessariamente, consciente e que o sobredetermina parcialmente.

Para criar na consciência dos sujeitos a visão ilusória da realidade como se fosse realidade, a ideologia organiza-se “como um sistema lógico e coerente de representações (ideias e valores) e de normas ou regras de conduta que indicam e prescrevem aos membros da

sociedade o que devem pensar e como devem pensar, o que devem valorizar, o que devem sentir, o que devem fazer e como devem fazer” (Chauí, 1980, p. 113). A ideologia se apresenta ao mesmo tempo como explicação teórica e prática. Enquanto explicação, ela não se explicita, e aliás não pode explicitar tudo devido ao risco de se perder, de se destruir ao expor as diferenças, as contradições sociais. Essa articulação vai fazer com que o discurso se caracterize pela presença de “lacunas”, “silêncios”, “brancos”, que preservam a coerência do sistema.

Os sistemas são preservados pela ideologia, concebida por Althusser (1985) como imaginário que intermedeia a relação das pessoas com suas condições de existência. Essa noção está intimamente relacionada à de sujeito, pois, segundo o autor demonstra, “só há prática através de e sob uma ideologia e só há ideologia pelo sujeito e para o sujeito, a qual leva à formulação central: a ideologia interpela os indivíduos enquanto sujeitos” (p. 93). Nessa perspectiva, no que se refere às produções econômicas, se, por um lado, os indivíduos se percebem em condições de alcançar posições sociais mais elevadas, por outro lado, não conseguem visualizar como o sistema capitalista os conduz a uma função nas relações de produção, onde são, na maioria das vezes, explorados por seus superiores. Nesse contexto, a escola tem um papel fundamental na manutenção dessa ideologia, pois, conforme mostra Althusser (2001), “é pela aprendizagem de alguns saberes, contidos na inculcação maciça da ideologia da classe dominante que, em grande parte, são reproduzidas as relações de produção de uma forma social capitalista, ou seja, as relações entre exploradores e explorados” (p. 80).

A ideologia, então, conforme entende Orlandi (2001), “é a condição para a constituição do sujeito e dos sentidos. O indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia para que se produza o dizer” (p. 46). Nesse sentido, ela é fundamental para que o sujeito possa se constituir, pois, segundo acredita a autora, não há discurso sem sujeito e esse sujeito é constituído por uma ideologia que está orientada pelo próprio discurso do sujeito que carrega consigo a sua história. Para Orlandi, “as palavras simples do nosso cotidiano já chegam até nós carregadas de sentidos que não sabemos como se constituíram e que, no entanto, significam em nós e para nós” (*idem*, p. 20). Os discursos trazem em si os interesses, valores e conflitos dos sujeitos inseridos em uma sociedade em que há a heterogeneidade da língua e dos próprios sujeitos. Por isso o discurso pode ser definido como efeito de sentidos entre interlocutores (*idem*, p. 21).

Nessa perspectiva é que se entende a relação das práticas discursivas com as estruturas de poder reveladas por Fairclough e que nos permite identificar relações de poder manifestas nos discursos dos/as professores/as em interação com discentes negros/as nas aulas de

português, na medida em que essas práticas moldam os discursos e são moldadas por eles. Esse entendimento nos ajuda a ratificar a ideia de que “as identidades sociais não estão nos indivíduos, mas emergem na interação entre indivíduos agindo em práticas discursivas particulares nas quais estão posicionados” (Denora & Mehan, 1994, p. 160).

Ao falar sobre a linguagem que retrata a predominância do discurso masculino, Louro (1997) alerta-nos para o sexismo, o racismo e o etnocentrismo que ela frequentemente carrega e institui. Portanto, é preciso estarmos atentos, pois a linguagem não só expressa relações, poderes, lugares, mas os institui; não apenas veicula, mas produz e pretende fixar diferenças. Assim, mostra-nos a autora que “tão ou mais importante do que escutar o que é dito sobre os sujeitos parece ser perceber o não-dito, seja porque não podem ser associados aos atributos desejados, seja porque não podem existir por não poderem ser nomeados” (*idem*, p. 64). Em nossa sociedade, devido à hegemonia branca, masculina, heterossexual e cristã, têm sido nomeados como diferentes aqueles que não compartilham desses atributos. Servindo-se de símbolos e códigos, a escola afirma o que cada um pode (ou não pode) fazer. Informa “o lugar dos pequenos e dos grandes, das meninas e dos meninos” (*idem*, p. 60), do negro e do branco.

Nesse contexto é que podemos entender o conceito central de contrato de comunicação desenvolvido por Charaudeau (1983), definido como “o conjunto das condições nas quais se realiza qualquer ato de comunicação” (p. 50). Esse contrato é o que “possibilita aos parceiros de uma troca linguageira reconhecerem-se um ao outro com os traços identitários que os definem como sujeitos desse ato, reconhecerem também o objetivo do ato que os sobredetermina, entenderem-se sobre o que constitui o objeto temático da troca, e considerarem a relevância das coerções materiais que determinam esse ato” (*idem, ibidem*). “O contrato de comunicação define essas condições em termos de desafio psicossocial pelo viés de seus componentes situacionais e comunicacionais” (Charaudeau, 1995, p. 162), constituindo assim, nos seres de linguagem, uma memória coletiva fundamentada no contexto histórico-social.

Entretanto, para a efetivação desse contrato, segundo Charaudeau (1983), é necessário que haja o reconhecimento dos interlocutores entre si em uma troca linguageira. São três as condições que fundamentam o direito à palavra: a primeira é relativa ao saber e a segunda à posição de poder do sujeito. O reconhecimento do saber e do poder confere legitimidade ao sujeito falante, sendo essa legitimidade predeterminada e não negociável. A terceira condição se refere à competência do sujeito, o saber-fazer; seu reconhecimento confere credibilidade ao sujeito, não sendo esta predeterminada, isto é, ela não é dada, mas adquirida. Há que se

considerar ainda a interdependência dessas condições: o saber e o poder (fatores de legitimidade) necessitam ser confirmados pelo saber-fazer (fator de credibilidade), condição que pode ser rediscutida pelas anteriores. A primeira e a segunda condições, agrupadas em torno do fator legitimidade, situam-se no espaço externo (nível situacional) do processo enunciativo dos atos de linguagem, enquanto a terceira, o fator credibilidade, situa-se no espaço interno (nível discursivo). A interdependência dessas condições é responsável pelo direito à palavra entre os dois espaços de cena comunicativa. O sucesso ou insucesso de “uma fala” dependerá do modo como será levada a termo a articulação entre esses dois níveis.

Existem do lado do sujeito comunicante (Euc) objetivos próprios, objetivos racionais e desejos subjetivos, bem como expectativas. E cabe à escola, instituição inserida na sociedade e detentora de uma filosofia de educação, perseguir os objetivos, já definidos de maneira racional no seu projeto político-pedagógico, que permitirão o processo de aprendizagem dos Tuis (sujeito destinatário) desse processo. Sendo a escola um aparelho ideológico do Estado, tem em seus desejos subjetivos a intencionalidade de reproduzir os saberes acumulados pela cultura ao longo da história da humanidade, rejeitando, portanto, os saberes não científicos.

Sendo legitimada socialmente, a instituição educacional, ou sujeito comunicante, responsável por ser a “detentora dos saberes científicos e verdadeiros”, ao criar parâmetros curriculares, propostas curriculares, projetos político-pedagógicos, materiais didáticos, faz falar uma multiplicidade de vozes (especialistas em educação, supervisores, diretores, representantes do Ministério da Educação e Cultura, professores, comunidade escolar, etc.), os quais seriam o Eue (sujeitos enunciadore do discurso). Tais propostas curriculares, projetos pedagógicos ou materiais didáticos se dirigem a um Tud (tu virtual/sujeito destinatário), ou seja, os sujeitos do processo ensino-aprendizagem (professores/as, alunos/as) que a instituição escolar, enquanto Euc, espera que coincidam (ajam de acordo) com o Tui verdadeiro – sujeitos interpretantes do seu ato de linguagem – no caso, os programas curriculares, etc.

Mas falar de comunicação é falar do sentido que é construído quando se comunica, já que a linguagem cria sentidos. E esses, numa concepção da comunicação que se funda sobre o direito à palavra, são voltados para os parceiros do ato de linguagem. Eles determinam o modo de existência dos sujeitos falantes e é assim que, ao mesmo tempo, os sentidos constroem representações sobre o mundo. Mas, que representações de mundo são criadas nos projetos pedagógicos de cada escola? Que saberes são considerados verdadeiros? Que filosofia é



ensinada nas salas de aula? Que culturas são negadas nos livros didáticos adotados e nos currículos escolares construídos nas escolas?

As discussões sobre a formação da identidade são situações recorrentes quando se busca abordar a temática do currículo no contexto da discussão da linguagem, da ideologia e da construção da identidade negra, pois é preciso pensá-lo, conforme Souza (1994), como um fenômeno socioideológico, produzido através da linguagem, que deve ser apreendido dialogicamente no fluxo da história. Essa ideia nos permite refletir sobre os saberes e discursos veiculados, por exemplo, nos livros didáticos de Língua Portuguesa que são utilizados nas salas de aula. Que noções de raça, etnia, sexualidade, gênero, etc., são postuladas pelos/as professores/as e pelos livros didáticos nas aulas de português?

No Brasil, o tema da identidade, relativo às populações negras, vem acompanhado de outro: a estigmatização desse grupo. A cor da pele, nos estudos de Goffman (1970), apresenta-se como um estigma, desvalorizado socialmente, por contrapor-se à do grupo étnico dominante, o branco. O autor explicita como se dá o processo de estigmatização numa sociedade:

os chamados 'normais' têm expectativas a respeito de uma pessoa estigmatizada e constroem uma teoria do estigma, que enfatiza a diferença, como justificativa da condição inferior do indivíduo diferente, pois em sua concepção, ser diferente é sinônimo de ser desigual. Portanto, as pessoas não só esperam que você desempenhe o seu papel, mas que também conheça 'seu lugar' (p. 131).

Esse processo de estigmatização tem uma função coercitiva, que pode ser muito bem observada no caso brasileiro, pois “a estigmatização de membros de certos grupos raciais, religiosos ou étnicos tem funcionado aparentemente como um meio de afastar essas minorias de diversas vias de competição” (*idem*, p. 150).

Esse controle social, por sua vez, enquanto se apresentou como prejudicial à identidade negra, a qual passou a ser vista como etnia inferior, inclusive no ambiente escolar, promoveu a marginalização sutil do negro no Brasil.

Quadro 2 - Taxa de analfabetismo da população do Brasil

Tabela 6.1. Taxa de analfabetismo da população residente por faixas etárias selecionadas, segundo os grupos de cor ou raça selecionados (brancos e pretos & pardos) e sexo, Brasil, 1980, 1990 e 2000 (em % da população)

		1980				1990				2000			
		15+	25+	40+	65+	15+	25+	40+	65+	15+	25+	40+	65+
Brancos	Homens	11,0	12,9	18,4	31,4	7,9	9,6	12,9	23,0	6,0	7,3	8,4	18,0
	Mulheres	13,1	16,4	24,8	40,4	9,0	11,2	16,6	29,2	6,4	7,8	10,8	22,5
	Total	12,1	14,8	21,8	36,4	8,4	10,3	14,9	26,8	6,2	7,6	10,2	20,6
Pretos & Pardos	Homens	28,2	33,0	43,1	63,5	23,3	26,1	33,9	52,0	14,0	17,8	24,1	43,2
	Mulheres	29,0	36,7	51,2	73,0	26,4	26,5	37,9	60,7	13,2	16,9	24,8	47,2
	Total	28,6	34,9	47,3	68,6	24,8	26,3	36,0	56,8	15,6	17,4	24,5	45,4
Total	Homens	19,2	20,9	28,1	43,8	13,8	16,4	21,5	33,8	10,2	12,6	16,4	28,9
	Mulheres	19,6	24,4	34,8	52,4	13,8	17,5	24,9	49,3	9,8	12,1	17,2	32,4
	Total	18,9	22,7	31,7	48,6	13,8	17,0	23,3	37,4	10,0	12,4	16,8	30,9

Fonte: IBGE, microdados PNAD  
 Tabelações LAESER: Fichário das Desigualdades Raciais  
 Nota 1: a população total inclui os indivíduos de cor ou raça amarela, indígena e ignorada  
 Nota 2: nos anos de 1980 e 1990 não inclui a população residente nos territórios do regime Militar (exceto Tocantins em 1990)

Fonte: Laboratório de Análises Econômicas, Históricas, Sociais e Estatísticas das Relações Raciais (LAESER) (2010). *Relatório anual das desigualdades raciais no Brasil - 2009-2010*. Disponível em [http://www.redesaude.org.br/portal/comunica/2011-12/includes\\_publicacoes/01\\_Relatorio\\_2009-2010\\_desigualdades\\_raciais.pdf](http://www.redesaude.org.br/portal/comunica/2011-12/includes_publicacoes/01_Relatorio_2009-2010_desigualdades_raciais.pdf) (acesso a 02 de agosto de 2012).

Tal processo de estigmatização e marginalização da etnia africana foi construído ao longo da história nacional, desde a vinda do negro africano de forma imposta, e culminou com o “racismo” velado a que assistimos nos dias atuais, conforme menciona Gomes (1995) quando diz que:

O racismo é, por um lado, um comportamento, uma ação resultante da aversão, por vezes do ódio, com respeito a pessoas que possuem um pertencimento racial observável através de sinais diacríticos tais como: cor da pele, tipo de cabelo, etc., e, por outro lado, é uma ideologia, uma doutrina referente às raças superiores e inferiores. Ele resulta da vontade de se impor uma verdade particular como absoluta, por exemplo: as doutrinas raciais surgidas no final do século XIX, aqui no Brasil, serviam para justificar a escravidão, a exclusão negra (p. 54).

Assim, no Brasil, a estigmatização do negro tanto quanto a desconstrução da identidade negra são processos violentos que estão presentes, de forma marcante, na composição de uma situação de exclusão social dessa população.

### 3.3. O currículo escolar

Em linhas gerais, o que hoje se denomina currículo escolar tem sido na educação dos povos nas diferentes regiões e épocas, um instrumento de orientação sobre o que ensinar aos jovens para formar um determinado tipo de sujeito almejado pela sociedade. Conforme já

descrito anteriormente, o indivíduo veio sendo preparado, historicamente, ou para as funções do trabalho (os “subordinados”), ou para as funções do comando (os “subordinantes”), conforme sua origem socioeconômica (Platão, 2004, p. 111 – entre outros filósofos e pesquisadores do assunto). Tadeu da Silva (2007) afirma que “a formação da consciência – dominante ou dominada – é determinada pela gramática social do currículo” (p. 148). Tal situação não tem sofrido grandes transformações até os dias atuais, e a escola formalmente constituída desde o século XIX, prossegue no objetivo de “desenvolver” esses dois tipos de atores sociais.

Para tanto, o currículo escolar busca responder às seguintes perguntas: ensinar “o quê”, “a quem”, “com que propósito”, “de que modo”? Aliás, Tadeu da Silva (2007) continua a demonstrar as dificuldades do processo de quem quer seguir um currículo quando afirma que à pergunta “o que?” deve preceder à pergunta “o que devem saber?”, na medida em que “as teorias do currículo deduzem o tipo de conhecimento considerado importante justamente a partir de descrições sobre o tipo de pessoa que elas consideram ideal” (p. 15). Para o autor, um questionamento nesse contexto se torna fundamental:

Qual é o tipo do ser humano desejável para um determinado tipo de sociedade? Será a pessoa otimizadora e competitiva dos atuais modelos neoliberais de educação? Será a pessoa ajustada nos ideais de cidadania do moderno estado-nação? Será a pessoa desconfiada e crítica dos arranjos sociais existentes preconizada nas teorias educacionais críticas? A cada um desses “modelos” de ser humano corresponderá um tipo de conhecimento, um tipo de currículo (*idem, ibidem*).

Como se pode perceber, “no fundo das teorias de currículo está, pois uma questão de ‘identidade’ ou de ‘subjetividade’” (*idem, ibidem*), que deve ser construída através da reprodução, ou da análise e questionamento dos múltiplos conhecimentos e metodologias selecionados pelos estruturadores dos currículos escolares, conforme as necessidades e/ou os interesses da sociedade. E “selecionar é uma opção de poder. Privilegiar um tipo de conhecimento é uma operação de poder. Destacar, dentre as múltiplas possibilidades, uma identidade ou subjetividade como sendo a ideal é uma operação de poder” (*idem*, p. 16). Logo se conclui que as teorias do currículo não se situam apenas no campo epistemológico, porém estão envolvidas nos processos políticos de manter a hegemonia das classes sociais privilegiadas, cuja linguagem e discurso são seus instrumentos de manipulação.

O currículo escolar se constitui das múltiplas narrativas dos seus produtores, e o poder de narrá-las está ligado à produção de nossas identidades sociais, já que são essas narrativas

que ajudam cada indivíduo a dar sentido ao seu mundo e a contribuir para a constituição de cada sujeito participante. Além disso, o currículo não só se forma através das narrativas sociais que contam as histórias sobre o mundo, sobre nós e sobre os outros – ou seja, descrevem a(s) cultura(s) do(s) povo(s) de que são objeto – como também moldam as identidades hegemônicas.

Tais narrativas, contudo, podem ser questionadas, disputadas e contestadas, considerando que “a produção de conhecimentos envolvida no currículo se realiza através de uma relação entre as pessoas” (Tadeu da Silva, 1995, p. 194). Daí ser necessário observar o currículo em suas ações e em seus efeitos e, a partir de então, compreendê-lo como possibilidade de negociação no processo de constituição de entidades sociais, considerando, como afirma este mesmo autor que “nós fazemos o currículo e ele nos faz”. Para o autor, a hierarquização social, reproduzida pelo currículo, produz as “diferenças” escolares, na medida em que “determina o que é superior e o que é inferior a partir da posição de poder” (*idem*, p. 26).

Nessa perspectiva podemos entender que o currículo não só produz os sujeitos aos quais fala e os indivíduos que interpelam, mas também estabelece as hierarquias, as diferenças e produz identidades. Para este autor a hierarquização, estabelecida pelo currículo produz as diferenças, à medida que “determina o que é superior e o que é inferior a partir de posições de poder” (Tadeu da Silva, 1999, p. 26).

Compreender as formas como se dão as representações das diferentes culturas no currículo escolar brasileiro – monocultural, historicamente construído pela etnia branca europeizada – é fundamental para entender como as minorias sociais, os “diferentes”, especialmente os negros e pobres (muitas vezes, **negros e pobres**) estão representados nessa sociedade e estigmatizados por ela – cuja população no poder é, fundamentalmente, composta por brancos. As relações de diferença entre negros/as e brancos/as não são, como assinala Tadeu da Silva (2000), estabelecidas de forma simétrica:

Fixar uma determinada identidade como norma é uma das formas privilegiadas de hierarquização das identidades e das diferenças. A identidade normal é “natural”, desejável, única. A força da identidade normal é tal que ela nem sequer é vista como uma identidade, mas simplesmente como a identidade (p. 83).

A hierarquização de identidades é, pois, a tradução da ideologia do poder, “constituída por aquelas crenças que nos levam a aceitar as estruturas sociais (capitalistas) existentes como boas e desejáveis”. E prossegue o autor:

A produção e a disseminação da ideologia é feita (...) pelos aparelhos ideológicos do estado, entre os quais se situa, de modo privilegiado, na argumentação de Althusser, justamente a escola. A escola constitui-se num aparelho ideológico central porque, afirma Althusser, atinge praticamente toda a população por um período prolongado de tempo (Tadeu da Silva, 2007, p. 31).

Nesse espaço e nesse tempo, a inculcação ideológica através do currículo se expressa por meio de disciplinas sociais, como História, Geografia (*idem, ibidem*) e, especialmente, pela manipulação da linguagem da classe dominante através do código cultural do poder, código esse facilmente compreendido pelas crianças e jovens das classes dominantes, por nele estarem imersas, mas não pelas crianças e jovens das classes dominadas, para quem ele é “simplesmente indecifrável” (*idem*, p. 35) – o código dos discursos do saber.

Soares (1996) tratou desse assunto em *Linguagem e escola – Uma perspectiva social*, onde discute as denominadas ideologias do dom, da deficiência cultural e das diferenças culturais, demonstrando a crueldade da “patologização da pobreza”, pois “diferença não é deficiência” (p. 72). Nesse sentido, a autora afirma que:

Na área da linguagem, a escola, ao negar às classes populares o uso de sua própria linguagem (que censura e rejeita), ao mesmo tempo que fracassa em levá-las ao domínio da linguagem de prestígio, está cumprindo seu papel de manter as discriminações e a marginalização e, portanto, de reproduzir as desigualdades (*idem, ibidem*).

Trata-se, não de substituir uma linguagem pela outra, mas de não marginalizar a fala dos/as alunos/as das camadas populares, muito menos sua cultura. Admitir discutir os usos de cada nível de linguagem e de cada variedade linguística é uma forma de respeitar o “diferente”. E, isso, segundo Soares (1995), é uma questão eminentemente política.

Esse contexto se insere na teoria da escola reprodutora, explicitada por Bourdieu (Soares, 1996), segundo a qual, nas palavras da autora:

ainda que uma escola ou um professor desejem romper com o papel que desempenham, na sociedade de classes, não o podem fazer (...), pois, fora

da escola, as leis de aceitabilidade continuarão a exercer sua função de discriminação (p. 72).

Na busca de superação dessa situação, surge a proposta de uma escola transformadora (*idem*, p. 74), pela qual a aquisição do bidialetalismo, ou bilinguismo – “situação linguística na qual os falantes são levados a utilizar alternativamente, segundo os meios ou as situações, duas línguas diferentes” (Dubois et al., 2011, p. 27) –, é fundamental como instrumentalização do/a aluno/a – sujeito comunicante (Euc) e/ou sujeito recebedor (Tui).

Nesse contexto, Soares (1996) reconhece a necessidade de que as camadas populares adquiram o domínio da língua de prestígio, não para que o/a aluno/a “substitua o seu dialeto de classe, mas para que se acrescente a ele, como mais um instrumento de comunicação” (p. 74). Segundo a autora:

uma escola transformadora não aceita a rejeição dos dialetos dos alunos pertencentes às camadas populares, não apenas por eles serem tão expressivos e lógicos quanto o dialeto de prestígio (...) mas também, e sobretudo, porque essa rejeição teria um caráter político inaceitável, pois significaria uma rejeição de classe social, através da rejeição da sua linguagem (*idem, ibidem*).

Outro passo importante para compreensão e acatamento das diversidades dos diferentes grupos sociais consiste no multiculturalismo – “movimento legítimo de reivindicação dos grupos culturais dominados (...) para terem suas formas culturais reconhecidas e representadas na cultura nacional” (Tadeu da Silva, 2007, p. 85). Para o autor, esse movimento “não pode ser separado das relações de poder que, antes de mais nada, obrigaram essas diferentes culturas raciais, étnicas e nacionais a viverem no mesmo espaço” (*idem, ibidem*). O autor faz atentar para o aspecto político-cultural da questão quando observa que:

O multiculturalismo transfere para o terreno político uma compreensão da diversidade cultural que esteve restrita, durante muito tempo, a campos especializados como o da Antropologia. Embora a própria Antropologia não deixasse de criar suas próprias relações de saber-poder, ela contribuiu para tornar aceitável a idéia de que não se pode estabelecer uma hierarquia entre as culturas humanas, de que todas as culturas são epistemológica e antropológicamente equivalentes (*idem*, p. 86).

Pela perspectiva crítica do multiculturalismo, em sua concepção pós-estruturalista, é através do processo linguístico-discursivo que se constituem as diferenças: um sujeito é

“diferente” em relação a “um outro” não diferente, o qual só se concretiza na relação de interdependência dos interlocutores do discurso. “São as relações de poder que fazem com que ‘a diferença’ adquira um sinal, que ‘o diferente’ seja avaliado negativamente relativamente ao não diferente” (*idem*, p. 87).

As diversas teorias do discurso convergem num ponto: “o currículo é definitivamente, um espaço de poder” (*idem*, p. 147), “através das relações sociais do currículo as diferentes classes sociais aprendem quais são seus respectivos papéis nas relações sociais mais amplas” (*idem*, p. 148). Portanto, é dessa forma sutil que o currículo intervém na construção da identidade dos/as alunos/as à medida em que a sua linguagem é que determina quais vozes estão autorizadas a falar, quais formas de conhecimentos são válidas, o que é moral ou imoral, quais podem representar a si e aos outros. E mesmo excluídos de qualquer representação, quais histórias podem ser contadas, negadas, ou silenciadas; enfim, ele legitima, inclui, exclui enquanto, junto com outros discursos, constrói sujeitos. Nessa perspectiva é que se entende as pistas do silenciamento de vozes dos/as alunos/as negros/as e da sua cultura no currículo, na sala de aula e nos discursos dos/as professores/as, conforme mostra Laplane (2000), quando diz que:

a idéia de silenciamento, por sua vez, decorre da dimensão política do silêncio. As pistas do silenciamento podem ser encontradas na palavra: o poder dizer, a tomada da palavra, a sua interdição, a censura, a legitimação de certos sentidos, o apagamento de outros. O silêncio pode ser considerado como parte da retórica da dominação (opressão) ou como sua contraparte, a retórica do oprimido (resistência) (p. 61).

Porém, esse processo poderia se transformar se se considerasse, conforme a perspectiva fenomenológica (Tadeu da Silva, 2007), que o “currículo é um local no qual docentes e aprendizes têm a oportunidade de examinar, de forma renovada aqueles significados da vida cotidiana que se acostumaram a ver como dados e naturais” (p. 40). É o currículo como experiência de conhecimento vivenciado por docentes e discentes conjuntamente, numa “leitura de mundo”, ao lado da leitura da “palavramundo” (Freire, 2011, p. 20).

Não se trata, como se disse anteriormente, de uma troca de um discurso político por outro, de uma cultura por outra, mas a compreensão e aceitação do direito de todos serem sujeitos – do discurso, do conhecimento, da participação social e política na comunidade.

É o currículo como pano de fundo do uso discursivo das várias culturas e de seus variados linguajares, das propostas de análises da vida sociopolíticocultural, o currículo como “lugar, espaço, território, (...) trajetória, viagem, percurso, (...) autobiografia, *curriculum vitae*, (...) texto, discurso, documento” (Tadeu da Silva, 2007, p. 150). O currículo como percurso de conagração da construção humana.

### **3.4. Linguagem, letramento, escola**

Para constituir-se, plenamente, sujeito do discurso, senhor da sua fala, para contar a sua história e ouvir a do outro, a interagir com ele, a participar de uma interlocução, o/a aluno/a necessita estar pronto a fazer uso de duas capacitações fundamentais que à escola compete proporcionar-lhe: a alfabetização e o letramento. Segundo Soares (1999), num conceito básico “alfabetização é a ação de alfabetizar, de tornar alfabeto” (p. 31), ou seja, tornar o indivíduo capaz de ler e de escrever. Por outro lado, o letramento é:

o resultado da ação de ensinar e de aprender as práticas sociais da leitura e da escrita. O *estado* ou *condição* que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais (*idem*, p. 39).

E adverte a autora quanto à diferença entre as duas práticas: alfabetização é o aprendizado de uma técnica, letramento é a possibilidade de tornar a escrita “própria”, pessoal, “assumi-la como sua propriedade” (*idem, ibidem*).

O termo ‘letramento’, segundo Soares (1999) e Kleiman (1999), teria sido cunhado por Mary Kato a partir do inglês *literacy = the condition of being literate* (Soares, 1999, p. 35), aparecido pela primeira vez em *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolingüística* (Kato, 1986), e entrado, definitivamente, no mundo educacional brasileiro, através do livro *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso*, de Leda Verdiani Tfouni, em 1988. A propósito, Tfouni (1995) informa no seu livro *Letramento e alfabetização*:

Dei-me conta (...) de uma lacuna lingüístico-discursiva, que se resumia no seguinte: a falta, em nossa língua, de uma palavra que pudesse ser usada para designar esse processo de estar exposto aos usos sociais da escrita,



sem, no entanto, saber ler nem escrever. Foi desta constatação que surgiu o neologismo letramento (pp. 7-8).

Soares (1999) considera a alfabetização e o letramento como “portas de entrada para o mundo da escrita, processos simultâneos e interdependentes, (...) processos indissociáveis, mas diferentes, em termos de processos cognitivos e de produtos” (p. 16). São ambos, na escola, continuações das construções linguístico-culturais que o indivíduo adquire, inicialmente, no contexto familiar e cuja produção e uso se estendem ao longo da vida, através dos gêneros discursivos da sua comunidade, sua elocução particular, sua modulação, seus significados sociais. É a fase denominada de “fala pré-letramento” por Kato (1986, p. 22), durante a qual se desenvolvem as características sintáticas, morfológicas e semânticas que pavimentarão o desenvolvimento cognitivo do sujeito. Freire (2011), lembrando esse período de sua infância, conta que:

A velha casa, seus quartos, seu corredor, seu sótão, seu terraço – o sítio das avencas de minha mãe –, o quintal foi o meu primeiro mundo. Nele engatinhei, balbuciei, me pus de pé, andei, falei. Na verdade, aquele mundo especial se dava a mim como o mundo de minha atividade perceptiva, por isso mesmo como o mundo de minhas primeiras leituras. Os “textos”, as “palavras”, as “letras” daquele contexto – em cuja percepção me experimentava e, quanto mais o fazia, mais aumentava a capacidade de perceber – se encarnavam numa série de coisas, de objetos, de sinais, cuja compreensão eu ia aprendendo no meu trato com eles nas minhas relações com meus irmãos mais velhos e com meus pais (p. 21).

É nessa fase de fala pré-letramento que as crianças de certas classes sociais desenvolvem as estratégias orais letradas, antes de serem formalmente alfabetizadas: embora ainda não “alfabetizadas”, já são “letradas” (Kleiman, 1999, p. 18). É o “processo de socialização primária da criança nesse grupo” (*idem*, p. 42). A atuação da família e do meio social próximo pavimenta-lhe o caminho da curiosidade, da busca do conhecimento, da interlocução com seu mundo – o do diálogo com o outro, não o do monólogo do outro.

Esse processo de letramento depende, portanto, dos “diferentes modos de participação (...) nas práticas discursivas orais em que estas atividades ganham sentido” (Lemos, 1998, p. 11). Onde existe esse intercâmbio cultural, as crianças constroem seu universo semântico-discursivo, suas estruturas dos gêneros do discurso; contudo, não ocorrendo informações, nem respostas, cria-se na e para a criança o processo de “silenciamento” de que nos falava Laplane (2000, p. 61), citado anteriormente. Essa construção da “retórica da dominação” costuma

perdurar pela vida afora do indivíduo e tem sido campo para uso de uma das estratégias empregadas pela escola na ideologização de certas classes sociais, as consideradas “diferentes”, por isso “subalternas”, porque “Linguagem e realidade se prendem dinamicamente” (Freire, 2011, pp. 19-20).

É, portanto, desse primeiro ambiente social, a família, que o sujeito escolar traz suas representações do mundo e sua linguagem particular que o capacitam a expressar-se nas interlocuções discursivas nas diferentes circunstâncias dentro e fora da escola. O ambiente escolar, por sua vez, deve instrumentalizá-lo no desenvolvimento dessas competências, ou iniciá-lo na sua construção e desenvolvimento, conforme o ambiente social de sua primeira infância, através dos intercâmbios com sujeitos e grupos de posições socioculturais semelhantes e/ou diferentes na medida em que os põe em contato através dos diversos tipos de linguagem, especialmente a escrita.

É no contexto escolar que o/a discente faz uso constante dos conhecimentos e hábitos linguísticos construídos, dentre os quais sobrelevam, na sociedade contemporânea, os adquiridos através da língua escrita, considerando-se a (quase, no caso do Brasil) universalização do acesso e permanência do/a aluno/a na escola. A cada nível de ensino, a educação escolar tem por função proporcionar ao sujeito discursivo as oportunidades de aprofundar-se num universo linguístico ampliado e heterogêneo, com as práticas de letramento diferenciadas e complexas do mundo atual, digital e globalizado.

O letramento é, pois, nas palavras de Kleiman (1999), “um conjunto de práticas sociais, cujos modos específicos de funcionamento têm implicações importantes para as formas pelas quais os sujeitos envolvidos nessas práticas constroem relações de identidade e de poder” (p. 11). Tornar-se letrado numa sociedade grafocêntrica possibilita portanto, ao indivíduo apropriar-se de um poder do qual a maioria dos povos esteve distanciada por longos períodos históricos, o de conhecer o seu verdadeiro lugar, a sua posição na sociedade, com deveres e direitos reconhecidos, como parte integrante e produtora de cultura e de riquezas, pois só há pouco mais de dois séculos a população mundial teve acesso à educação escolar institucionalizada e aos privilégios dela decorrentes.

Ser letrado possibilita ao indivíduo compreender o valor cultural, social, político, linguístico, psíquico do uso da língua escrita; possibilita-lhe o acesso a nichos do conhecimento imprescindíveis ao seu direito a uma vida melhor, à saúde, ao emprego, à economia, à cultura

mais complexa e aprofundada, aos direitos políticos, a se considerar e a ser, realmente, cidadão completo, participe de um grupo social, não apenas um número nele.

Segundo Graff e Scribner (cit. por Soares, 1999, p. 66), o letramento envolve, portanto, dois aspectos: o individual e o social. Na dimensão individual, o letramento é focado como um atributo pessoal, com origem na alfabetização, que permite ao ser humano adquirir as técnicas da codificação e da decodificação, ou seja, de transformar os sons da voz humana em sinais gráficos significativos, ou da “habilidade de traduzir em sons sílabas sem sentido a habilidades cognitivas e metacognitivas” (*idem*, p. 69). A leitura possibilita ao indivíduo, além dessa, diversas outras habilidades, tais como, por exemplo:

a habilidade de captar significados; a capacidade de interpretar seqüências de idéias ou eventos, analogias, comparações, linguagem figurada, relações complexas, anáforas; e, ainda, a habilidade de fazer previsões iniciais sobre o sentido do texto, de construir significados combinando conhecimentos prévios e informação textual, de monitorar a compreensão e modificar previsões iniciais quando necessário, de refletir sobre o significado do que foi lido, tirando conclusões e fazendo julgamentos sobre o conteúdo (*idem, ibidem*).

Tudo isso aplicado aos diferentes e diversos tipos de textos escritos: de “literatura, livros didáticos, obras técnicas, dicionários, listas, enciclopédias, quadros de horários, catálogos, jornais, revistas, anúncios, cartas formais e informais, rótulos, cardápios, sinais de trânsito, sinalização urbana, receitas...” (*idem, ibidem*), ou seja, a todo tipo de material de leitura disponível na sociedade letrada contemporânea.

De igual modo, a ação da escrita, na dimensão individual, apresenta-se como um conjunto de habilidades linguísticas e psicológicas, porém diferentes das atribuídas à leitura: “as habilidades da escrita estendem-se da habilidade de registrar unidades de som até a capacidade de transmitir significado de forma adequada a um leitor potencial” (*idem, ibidem*). E explicita Soares:

Desse modo a escrita engloba desde a habilidade de transcrever a fala, via ditado, até habilidades cognitivas e metacognitivas; inclui a habilidade motora (caligrafia), a ortografia, o uso adequado da pontuação, a habilidade de selecionar informações sobre um determinado assunto e de caracterizar o público desejado como leitor, a habilidade de estabelecer metas para a escrita, decidir qual a melhor forma de desenvolvê-las, a habilidade de organizar idéias em um texto escrito, estabelecer relações entre elas, expressá-las adequadamente (*idem*, p. 70).

Tudo isso, também, aplicado a um número apreciável de materiais de escrita desde a assinatura do próprio nome, até uma proposta de compra, um pedido de emprego, um poema, uma reportagem, uma tese de doutorado. A leitura e a escrita, na visão individual do letramento, compreendem-se tanto como uma tecnologia quanto como “um conjunto de habilidades lingüísticas e psicológicas, categorias que não se opõem, complementam-se” (Soares, 1999, p. 68) e estruturam a construção letrada nos indivíduos.

Quando se fala na dimensão social do letramento, considera-se que ler e escrever são práticas sociais que se desenvolvem no dia a dia na realização das necessidades e dos valores requisitados pela sociedade. Nesse contexto, surgem, segundo Soares, “interpretações conflitantes dessa dimensão: uma interpretação progressista, liberal (...) e uma perspectiva radical, revolucionária” (*idem*, p. 72).

Segundo a perspectiva liberal, progressista, o letramento se apresenta como o engajamento do sujeito nas múltiplas atividades em que são necessárias a leitura e a escrita em situações funcionais, pragmáticas, situação de “sobrevivência” (*idem*, p. 73), o chamado “letramento funcional”. Nessa situação, cabe à escola prover os/as alunos/as das acima referidas habilidades de uso da língua escrita. Essa visão de funcionalidade veio a modificar, inclusive, o conceito de “pessoa letrada” emitido pela Unesco. Em 1958, a entidade pontuava que: “é letrada a pessoa que consegue tanto ler quanto escrever com compreensão uma frase simples e curta sobre sua vida cotidiana” (*idem*, p. 71), conceito ambíguo que exigia explanação: O que é uma frase simples? Como é (o que é) ler e escrever com compreensão? Vinte anos depois, o conceito de “letrado” pela Unesco foi mais claramente explicitado:

Uma pessoa é funcionalmente letrada quando pode participar de todas aquelas atividades nas quais o letramento é necessário para o efetivo funcionamento de seu grupo e comunidade e, também, para capacitá-la a continuar usando a leitura, a escrita e o cálculo para seu desenvolvimento e de sua comunidade (*idem*, p. 73).

Creditava-se ao letramento (funcional) o poder de conduzir os povos a um maior progresso social, através do desenvolvimento cognitivo e econômico, a mobilidade social, o progresso profissional, enfim, a cidadania.

Nesse sentido, o letramento é visto como “modelo autônomo”, preso ao conceito da escrita como um produto fechado em si mesmo, completo, racional, lógico, sem relação com as

circunstâncias contextuais de construção da fala. Segundo Kleiman (1999): “assim a escrita representaria uma ordem diferente de comunicação, distinta da oral, pois a interpretação desta última estaria ligada à função interpessoal da linguagem, às identidades e relações que interlocutores constroem e reconstróem durante a interação” (p. 22), enquanto que o texto escrito, produção de quem “sabe pensar de maneira lógica, racional”, não pode estar aberto a interpretações diversas, mas só admite uma única interpretação já nele contida. É, como se vê, letramento como uma concepção do poder, ideia que remonta aos tempos das conquistas ultramarinas europeias. Sendo a linguagem oral a empregada pelas comunidades ágrafas, especialmente na África e na América pré-colombiana, e em partes da Ásia, comunidades essas não alfabetizadas, não escolarizadas, foi vista tal linguagem, destas conquistas territoriais – e, especialmente, a partir dos estudos etnográficos e etnológicos do século XIX – como instrumento comunicacional dos povos conquistados, portanto, “inferiores”, candidatos, como tal, ao “silenciamento” reservado aos “fracos”; inferiorizada, portanto, a linguagem oral em relação à linguagem escrita dos conquistadores e colonizadores, dos “senhores do saber, do conhecimento e do poder”.

“Em alguns autores, a divisão letrado/não letrado vem substituir as divisões mais antigas entre povos primitivos e avançados, pré-lógicos e lógicos, tradicionais e modernos, pensamento mítico e pensamento científico” (*idem*, p. 23), pela preponderância do uso do pensamento abstrato sobre o concreto, quando se considera o primeiro “prerrogativa” dos usuários da escrita.

Da importância atribuída ao funcionamento lógico da escrita decorrem, portanto, algumas características do modelo autônomo do letramento: a dicotomização entre escrita e oralidade, o desenvolvimento cognitivo e a conquista de poderes e qualidades sociopolíticas dos povos que a detêm (*idem*, p. 22).

Nesse pressuposto, assoma o papel da escola, principal agência de letramento na maioria das sociedades, pois nela se adquirem conhecimentos formais, desenvolve-se e aprofunda-se o pensamento abstrato e suas implicações, conhecimentos e habilidades, esses filtrados através da ideologia do poder dominante e inculcados nos currículos escolares.

A perspectiva radical, revolucionária do letramento, por sua vez, define uma visão mais política, diferente, do letramento, que passa a ser visto, no entendimento de Soares (1999), como “um conjunto de práticas socialmente construídas que envolvem a leitura e a escrita,

geradas por processos sociais mais amplos, e responsáveis por reforçar ou questionar valores, tradições ou formas de distribuição de poder presentes nos contratos sociais” (pp. 74-75).

Segundo Kleiman (1999), aspectos específicos do fenômeno (visão ideológica do letramento) podem ser examinados relativamente a “questões outras que o maior divisor entre oralidade e escrita, e mesmo as conseqüências cognitivas podem ser estudadas enquanto fenômenos complexos cuja correlação simplista com a aquisição da escrita esconde a complexidade do fenômeno” (p. 39).

É ainda a mesma autora que nos lembra “que todas as práticas de letramento são aspectos não apenas da cultura, mas, também, das estruturas de poder numa sociedade” (*idem*, p. 38). Como as sociedades se modificam com o tempo, tais práticas também mudam conforme o contexto, conforme as “diferenças sociais funcionais e pela variação individual” (Kato, 1986, p. 41).

A escola, contudo, parece não perceber essa transitoriedade dos fatos e das situações e persevera com o letramento autônomo, fechado, “intransigente” quanto a “o quê” deve ser desenvolvido, através dela, para se construir o sujeito (o “quem”) almejado pela sociedade, essa sempre dominada pela cúpula do poder, qualquer que seja a ideologia do momento.

Apesar dessa situação de (quase) imobilidade, há autores (Kleiman, 1999; Magalhães, 1995; Signorini, 1998; Freire, 1974, 1980, 1993, 2011; Tfouni, 1995 – para citar alguns brasileiros) que vêm alertando a escola, há tempos, sobre a necessidade de novas posturas educacionais, de transformação da práxis escolar que não considere o/a aluno/a em função de sua etnia ou condição socioeconômica, mas de sua capacidade de aprendizagem, sua inteligência e potencialidade de transformação (Kleiman, 1999), no processo de se perseguirem objetivos educacionais mais justos, mais equânimes com a realidade atual.

Urge lembrar que o letramento é uma aquisição continuada (“fala pré e pós-letramento” – Kato, 1986), um “continuum” (Soares, 1999), e se caracteriza como um procedimento que visa dotar o sujeito dos mecanismos linguístico-sociais em função de suas necessidades históricas e a estimulação ambiental. Os “vários estágios do desenvolvimento seriam marcados por uma consciência progressiva, por parte do aprendiz de seu saber e de seus comportamentos” (Kato, 1986, p. 138).

Segundo Leal (2003), o letramento que significa, em princípio, debruçar-se sobre as práticas comunicativas produzidas nas atividades sociais, por meio de diferentes linguagens:

Pode ser visto sob dois ângulos, de um lado, tem a ver com as práticas sociais que integram a produção e a leitura de materiais escritos, por outro, tem a ver com conceitos, valores, normas socioculturais subjacentes ao que é considerado letrado numa dada situação (p. 9).

Tal situação de conscientização do valor e uso do letramento só pode ser plenamente realizada quando se possibilita um diálogo aberto entre educadores/as e educandos/as através de observações, indagações, questionamentos, contestações, críticas, pois a educação é um processo político – nunca neutro – de construções sobre e com a realidade sociocultural da qual todos/as fazem parte. Em relação a esse processo, Freire (2011) afirma que:

A opção realmente libertadora nem se realiza através de uma prática manipuladora nem tampouco por meio de uma prática espontaneísta. O espontaneísmo é licencioso, por isso irresponsável. O que temos de fazer então, enquanto educadores ou educadoras é aclarar, assumindo a nossa posição, que é política, e sermos coerentes com ela, na prática (pp. 36-37).

Educadores e educadoras, num ambiente letrado ideológico, devem se constituir numa congregação de interlocutores, entre si e com seus/as alunos/as, sujeitos que buscam em conjunto apreender os mecanismos do saber que os capacitem a interagir, de forma consciente, com os diferentes meandros e as diversificadas exigências da vida contemporânea. À escola compete, pois, através das definições expressas em seu currículo, proporcionar esse diálogo construtivo que se deve dar através dos intercâmbios, das trocas discursivas entre os sujeitos escolares, não pela imposição de um saber único, de uma linguagem única e privilegiada, mas pelas discussões sobre os processos diglôssicos de respeito pela fala do/a aluno/a, sobre o quando, onde e por que empregar tal ou tal nível de linguagem nos diversos gêneros do discurso, o que pode ocorrer, por exemplo, a partir de processos de metacognição dos conhecimentos.

Nesse contexto lembramos do que Freire (2011) nos afirma quando mostra a necessidade que temos de: perceber na vida prática “o reconhecimento óbvio de que nenhum de nós está só no mundo, cada um de nós é um ser no mundo, com o mundo e com os outros” (pp. 37-38). Nesse sentido o autor nos ajuda a pensar que viver ou perceber essa questão enquanto professor/a “significa reconhecer-nos nos outros, não importa se alfabetizando ou participantes de cursos universitários; se alunos de escolas de primeiro grau ou se membros de uma assembléia popular – o direito de dizer a sua palavra”. Assim, nos mostra Freire que o

direito dos/as discentes de falar corresponde o dever do educador/a de escutá-los/as. Essa escuta, porém, não pode ser de qualquer forma, mas “com a convicção de quem cumpre um dever e não com a malícia de quem faz um favor para receber muito mais em troca” (*idem, ibidem*).

### **3.5. A disciplina de Língua Portuguesa no Ensino Médio e o contrato de comunicação na sala de aula**

O papel da disciplina de Portuguesa no Ensino Médio é o de possibilitar, por procedimentos sistemáticos, conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais para os conhecimentos da Língua Portuguesa – PCN's (Brasil, 2006, p. 27), o desenvolvimento das ações de produção de linguagem em diferentes situações de interação, a fim de levar os estudantes a apreender e aprender o funcionamento da linguagem e os modos de sua manifestação e, assim, construir conhecimentos relativos ao uso da língua e da linguagem em diferentes situações.

O Ensino Médio é considerado, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/nº 9394/96, art. 36), como “uma etapa final da Educação Básica” e, nesse sentido, pode ser compreendido como o período em que o/a aluno/a pode não só consolidar e aprofundar os conhecimentos já construídos no Ensino Fundamental, mas também desenvolver as capacidades que lhe possibilitem a preparação básica para prosseguir nos estudos, inserir-se no mundo do trabalho e no exercício cotidiano da cidadania, tendo em vista as diferentes dimensões da prática social, previstas no artigo 35, incisos I a IV, da Lei nº 9394/96.

Nesse contexto, todas as ações e atividades de Língua Portuguesa devem levar o/a estudante não só “à construção gradativa de saberes sobre os textos que circulam socialmente, recorrendo a diferentes universos semióticos” (Brasil, 2006, p. 17), mas também a desenvolver no/a aluno/a o refinamento de habilidades de leitura, escrita, fala e escuta. Isso exige do/a aluno/a uma compreensão dos diferentes textos que circulam na sociedade e também uma reflexão sistemática sobre os discursos da cultura dominante postulados no currículo escolar.



A concepção de linguagem proposta nos PCN's é a dos estudos sobre o interacionismo<sup>7</sup>, pois esses partem do princípio de que é pela linguagem que tanto o homem quanto a mulher se constituem sujeitos. Assim, os PCN's, nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio de Língua Portuguesa (Brasil, 2006, p. 23), ressaltam que, “se é pela atividade de linguagem que o homem se constitui sujeito, só por intermédio dela é que ele tem condições de refletir sobre si mesmo”.

Considerando, portanto, que a linguagem verbal só pode ser compreendida numa situação concreta de enunciação, as tarefas propostas pelo/a professor/a devem contemplar as diversas situações sociocomunicativas a que o/a aluno/a está ou estará exposto/a em sua vida cotidiana e acadêmica, de modo a viabilizar ao/à estudante o acesso a outros textos das diversas disciplinas. Assim, no que se refere às atividades de leitura, escuta, escrita e fala, essas devem, sim, levar ao desenvolvimento nos/as alunos/as das habilidades de compreensão, reflexão e construção e não constituir barreiras para o desenvolvimento intelectual desses sujeitos.

Em relação ao conhecimento de literatura, que é um fator indispensável no processo de humanização dos/as alunos/as, conforme Cândido (1995), não se deve “sobrecarregar os/as alunos/as com informações sobre épocas, estilos, características de escolas literárias, etc.” (p. 249) como acontece até os dias atuais, mas é necessário formar o/a leitor/a literariamente fazendo-o/a apropriar-se dos conhecimentos e habilidades que o tornem apreciador/a da obra literária, considerando-se que a literatura é um processo criativo de expressão verbal oral e/ou escrita em que se exploram a harmonia e a polissemia das palavras, além do que, como diz Cademartori (1995), “leitor e texto ligam-se na medida em que o texto se apresenta como uma organização simbólica com uma função representativa que se cumpre no leitor” (p. 82). Ainda, segundo a autora, o leitor é “um sujeito permeado de vazios constitutivos que apenas encontram preenchimento por meio da sua possibilidade imaginativa” (*idem, ibidem*).

Também as práticas de linguagem a serem adotadas no espaço da escola e em sala de aula não podem se restringir só à palavra escrita, nem se filiar apenas aos padrões socioculturais hegemônicos, pois o/a professor/a deve procurar resgatar, no contexto das comunidades em que a escola está inserida, as práticas de linguagem e textos que melhor

---

<sup>7</sup> Estamo-nos referindo aqui tanto à contribuição de estudos desenvolvidos por essa vertente no escopo da linguística, os quais envolvem estudiosos como Hymes, e na filosofia da linguagem, como Bakhtin, na etnometodologia e sociologia, como Goffman, na psicologia, como Bronckart e na educação, como Schneuwly, quanto aos que se encontram no âmbito da psicologia do desenvolvimento, como é o caso de Vygotsky e seus seguidores.

representam sua realidade. Assim, a abordagem do letramento deve considerar tanto as práticas de linguagem que envolvem os conhecimentos relativos à própria língua como aqueles referentes a “outros sistemas semióticos envolvidos nos textos, que são construídos e apropriados pelos sujeitos” (Brasil, 2006, p. 24), seja em contextos escolares ou não escolares, a fim de prever diferentes níveis e tipos de habilidades, bem como diferentes formas de interação e, conseqüentemente, pressupor as implicações ideológicas daí decorrentes.

Em decorrência do que preveem os PCN's para a Língua Portuguesa no Ensino Médio, pode-se dizer que as situações de interação entre os/as professores/as e alunos/as negros/as são coconstruídas e, portanto, marcadas pelas relações de poder dos diferentes posicionamentos que os/as primeiros/as assumem no contrato de comunicação em sala de aula.

Ao falar do contrato de comunicação, termo proposto, como já foi visto atrás, por Charaudeau (1993), entre docentes e discentes no processo de letramento, precisamos, em primeiro lugar, falar do problema da identidade do sujeito falante, enquanto ser comunicante e, logo, falar de seu direito de comunicar. Desse modo, o/a enunciador do discurso deve levar sempre em conta a avaliação dos seus interlocutores. O/a professor/a, na sala de aula, enquanto está no lugar de sujeito enunciador do discurso, precisa dar conta do posicionamento dos seus destinatários em relação aos conhecimentos que estão sendo trabalhados durante o processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa. Assim, ele/a intervém nos dizeres dos/as discentes para não só permitir-lhes o direito à palavra, mas também para manter o controle interacional dos/as falantes nas aulas.

Nesses momentos é que as normas definidas entre os sujeitos vêm ajudar a resolver uma interrogação angustiante: X pode falar? X tem esse direito? Por exemplo: o/a docente, na sala de aula, desde que lhe seja reconhecido o estatuto de professor/a, legitimado pela instituição escolar (cf. Althusser, 1985, p. 93) pode também manter certo número de papéis linguageiros face aos/às seus/suas alunos/as. Isso nos leva a crer que, nas situações de comunicação institucionalizadas, como as de sala de aula, nada está previamente “jogado/concluído”, isto é, com chances de obter sucesso. O/a professor/a sabe que, além do álibi do institucional – cujo direito à palavra parece já estar confirmado pela simples presença do público (alunos/a) – é preciso, ainda, que lhe seja reconhecida uma identidade de sujeito competente.

Dessa maneira, o reconhecimento do “direito à palavra” e reconhecimento da “identidade” do sujeito falante representam as duas faces de uma mesma moeda: moeda de troca que circula entre os parceiros de um ato de comunicação, pois, enquanto o/a educador/a fala, deve levar sempre em conta como o seu discurso será recebido pelos/as educandos/as, o grau de informação que eles/as têm da situação, seus conhecimentos especiais de um dado “campo cultural da comunicação, suas concepções e convicções, os seus preconceitos, as simpatias e antipatias – tudo isso irá determinar a ativa compreensão responsiva do enunciado” (Bakhtin, 2003, p. 302) do dito e não dito do/a professor/a na aula.

Assim, a comunicação, na sala de aula, constrói sentido entre os sujeitos quando esses se comunicam, pois a linguagem cria um sentido, que, antes de mais nada, é voltado para os parceiros do ato de linguagem<sup>8</sup>. Ele determina o modo de existência dos sujeitos falantes, ao mesmo tempo em que constrói representações sobre o mundo.

De igual modo, o sentido não advém do outro ou de si mesmo, mas de uma imagem de si mesmo ou do outro, construída em função das expectativas (apostas) da comunicação. O sentido é, ao mesmo tempo, nosso mito e nosso real. Ele se constrói pela confluência do dito e do não dito (do explícito e do implícito). Ele não é somente o dito, ele não é somente o não dito, mas nasce da relação entre os dois. Assim, conforme nos revela Bakhtin (2003, p. 300), “uma visão de mundo, uma corrente, um ponto de vista, uma opinião sempre têm uma expressão verbalizada, tudo isso é discurso do outro (em forma pessoal ou impessoal)”.

Portanto, quer seja um simples “bom-dia!”, quer sejam os ditos de uma conferência ou uma instrução para se executar um trabalho em sala de aula há, sempre, sob a aparência tranquila das palavras, um torrencial de significações implícitas. Portanto, através da palavra do/a professor/a nas aulas de português, o/a aluno/a negro/a se define em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre ele/a e os/as outros/as, pois “se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra apóia-se sobre meu interlocutor” (Bakhtin, 2004, p. 113).

Assim, instaura-se, nos parceiros, professores/as e alunos/as, no processo de interação em sala de aula, uma espécie de “olhar avaliador” recíproco, que legitima o outro no papel de sujeito que comunica. Pode-se dizer que, na prática discursiva durante as aulas, há o outro e há

---

<sup>8</sup> Tomando como base a definição de Charaudeau (1983), o ato de linguagem é entendido como “resultado de uma encenação discursiva feita por sujeitos que agem (*Je* e *Tu*), com uma matéria linguagística semântico-formal que se organiza em contratos e estratégias de comunicação. Essa *mise-en-scène* linguagística depende de diversos tipos de organização que constituem os componentes da competência linguística do sujeito. É essa competência que o sujeito comunicante utilizará para a construção da *mise-en-scène* discursiva”.

o eu, mas, ao mesmo tempo, “o outro constitui o eu”. O ato de comunicação é, pois, o resultado de uma coconstrução. Assim, cada vez que, em sala de aula, os/as alunos/as negros/as falam, fazem “bagunça” ou ficam com um ar ausente, o/a outro/a parceiro/a, o/a professor/a, não existe mais. Esses comportamentos mostram que o/a discente negro/a não se reconhece mais como parceiro/a do/a docente e, a partir daí, esse último não é legitimado. Nessas condições, não há mais possibilidade de coconstrução. O/a professor/a “fala para as paredes”.

Nessa perspectiva, o/a docente deveria colocar-se a seguinte questão: como devo falar para agir, para ter influência sobre o outro? Se ele/a conseguisse responder a tal pergunta, isso o/a levaria a utilizar determinadas estratégias discursivas que possibilitariam alcançar os objetivos propostos para a aula.

Tais estratégias, no entanto, dependerão das postulações que cada educador/a fizer sobre seus/suas alunos/as. *A priori*, o/a docente pode perceber o/a aluno/a negro/a (trata-se aqui apenas de imagens) como favorável, desfavorável ou indiferente a seu projeto de influência e, de acordo com essas percepções, o/a professor/a poderá escolher atingir o outro usando estratégias de sedução, de convicção, ameaça, etc., considerando que toda palavra é uma luta que tem por objetivo o “domínio” dos “enjeux” (apostas) da comunicação.

O contrato de comunicação, então, liga os parceiros, em sala de aula, em uma espécie de aliança que lhes permite coconstruir o sentido, se autolegitimando e construindo suas identidades. Se não há a possibilidade de se reconhecer tal contrato, o ato de comunicação não tem pertinência e os parceiros não têm direito à palavra.

No processo de interação entre professores/as e alunos/as na sala de aula podem ocorrer problemas na comunicação, considerando que uma das características de qualquer discurso construído de forma interativa por vários sujeitos pode levar a equívocos durante a comunicação. Entretanto, segundo afirma Sousa (1993),

Em contextos não institucionais aqueles são, geralmente, resolvidos por processos de negociação aberta; pelo contrário, nas situações formais e, particularmente, na situação pedagógica, vários são os constrangimentos que concorrem para que a negociação tenda para um grau zero: para além dos de espaço e tempo, sobretudo os relacionados com o objecto e objectivo da comunicação – ensinar e aprender. Esta situação que faz confrontar um indivíduo que sabe, isto é, que possui e tem de transmitir um determinado saber a um grupo que se caracteriza por não o ter, define, no espaço discursivo, quem pode dizer, a quem, quando e o quê (p. 157).

Portanto, considerando que as práticas discursivas dos/as docentes constroem os sujeitos e, visando compreender como elas contribuem para a construção da identidade dos/as discentes, no nosso estudo a identidade negra, no processo de letramento, buscamos, no capítulo seguinte, demonstrar o percurso metodológico desenvolvido para a análise das práticas discursivas dos/as professores/as de Língua Portuguesa, em interação com os/as alunos/as na sala de aula.



#### **4. METODOLOGIA DO ESTUDO EMPÍRICO: DE UM DISCURSO A UM PERCURSO**

O presente capítulo apresenta a metodologia utilizada para essa investigação. Para uma melhor compreensão desse texto, o capítulo se divide em três partes, onde apresentamos a metodologia de coleta e de análise dos dados.

Na primeira parte, focalizamos o objeto da investigação, os objetivos, o contexto no qual a pesquisa foi realizada e o perfil dos participantes, bem como a escolha do estudo de caso como recorte metodológico e a análise de discurso como procedimento analítico da pesquisa.

Na segunda, descrevemos os instrumentos e procedimentos utilizados neste trabalho com vista à consecução dos objetivos. Como nesta investigação o interesse está centrado na linguagem como interação, utilizamos a pesquisa de base etnográfica, e buscamos compreender o uso da linguagem como construtora de identidade, no contexto de sala de aula.

Na terceira subdivisão mostramos um recorte dos pressupostos teóricos geradores da escolha dos Estudos de Caso feitos para analisar os discursos dos/as professores/as de português em interação com alunos/as negros/as em sala de aula, no Ensino Médio.

##### **4.1. O objeto da investigação**

A nossa investigação tem como objeto de estudo a construção da identidade negra, a partir das práticas discursivas dos/as professores/as de Língua Portuguesa, no Ensino Médio. As razões que nos conduziram a esse estudo residem no fato de considerarmos que a linguagem constitui os sujeitos, pois por meio da linguagem o homem significa o mundo ao mesmo tempo em que significa a si mesmo (Fairclough, 1992). Recordando o que nos lembra Lacan (1979, p. 164), “o ser humano não vê sua forma realizada, total, a miragem de si mesmo, a não ser fora de si...”, porque é a linguagem – essa estrutura simbólica – a condição primordial de constituição do sujeito e da sua existência, pois o sujeito só existe a partir da e na linguagem. E onde se encontra o signo, encontra-se também, como nos lembra Bakhtin (1999, p. 32), o ideológico. Nessa perspectiva, o sujeito se constitui ouvindo e assimilando as palavras e discursos do “outro”. Nesse sentido a nossa constituição de identidade se faz na relação com o outro. Conforme nos mostra Geraldi (2003), “é na tensão do encontro/desencontro do eu e do tu que nos constituímos sujeitos” (p. 19).

## **4.2. Os objetivos do estudo**

Assim, considerando que no processo de letramento do Ensino Médio, os discursos utilizados pelos/as docentes são práticas que contribuem para a construção da identidade dos/as discentes como cidadãos/ãs e lhes “dizem” o que significa ser uma pessoa letrada, o que os/as alunos/as podem ou não ser, nos propomos a investigar que práticas discursivas são essas e em que medida elas estão relacionadas com a constituição da identidade dos/as alunos/as negros/as. Elegemos, pois, como objetivo geral:

- Compreender o processo discursivo pelo qual os/as professores/as do Ensino Médio constroem a identidade de jovens negros/as em processos de letramento na sala de aula.

Para alcançar esse objetivo geral, definimos os seguintes objetivos específicos que apresentamos aqui organizados em torno dos procedimentos adotados que explicitaremos a seguir.

Por meio de entrevistas com os/as professores/as, pretendemos:

1. Identificar a concepção de ensino de Língua Portuguesa que esses detêm;
2. Identificar o conhecimento que estes sujeitos têm a respeito da Lei 10.639/2003 e (suas consciências, percepções ou pensamentos) sobre a construção da identidade racial (ou sobre o racismo) e a aprendizagem do português;
3. Relacionar o conhecimento que estes sujeitos têm sobre a Lei Federal 10.639/2003, com as suas práticas discursivas e pedagógicas.

Na observação de aulas temos os seguintes objetivos:

1. Identificar as vozes do discurso nas aulas destes/as professores/as;
2. Caracterizar a natureza das práticas discursivas dos/as professores/as que são constitutivas da identidade dos/as alunos/as;
3. Caracterizar as trocas verbais entre professores/as e alunos/as quanto às suas finalidades;
4. Relacionar os possíveis efeitos do discurso dos/as professores/as sobre seus/suas discentes negros/as.

Nas entrevistas com os/as alunos/as negros/as temos os seguintes objetivos:

1. Identificar o conhecimento que os/as alunos/as negros/as têm a respeito da Lei 10.639/2003 e (suas consciências, percepções ou pensamentos) sobre a



construção da identidade racial (ou sobre o racismo) e a aprendizagem do português;

2. Relacionar as práticas discursivas dos/as discentes negros/as com as práticas discursivas dos/as professores/as durante as aulas de português;
3. Identificar nos discursos dos/as discentes negros/as os efeitos das práticas discursivas dos/as professores/as para a construção da identidade negra durante as aulas de português;
4. Relacionar as práticas discursivas dos/as professores/as com os modos como os/as alunos/as negros/as se posicionam nas práticas de letramento e, mais amplamente nas práticas sociais.

Conforme mencionamos atrás, o objetivo deste trabalho é compreender a relação existente entre as práticas discursivas e a construção das identidades de alunos/as negros/as, em processos de letramento, no Ensino Médio. Nesse sentido, interessamo-nos por fazer um estudo da interação entre alunos e professores, no processo de ensino-aprendizagem no espaço de sala de aula; ou seja, buscamos investigar e analisar os efeitos discursivos de professores de Língua Portuguesa, de Ensino Médio, com discentes negros, considerando a linguagem como mediadora das relações sociais e construtora de identidades. Em última instância, visamos relacionar as práticas discursivas com posicionamentos de determinados sujeitos nas práticas de letramento e, mais amplamente, nas práticas sociais.

#### **4.3. O método de pesquisa: o estudo de caso**

Essa pesquisa foi desenvolvida utilizando-se um *design* de estudo de caso. Esta abordagem metodológica de investigação é especialmente adequada quando procuramos compreender, descrever ou explorar eventos e contextos complexos, nos quais estão, simultaneamente, envolvidos diversos fatores. Ademais, o estudo de caso é considerado um método predominantemente qualitativo (Brown & Rodgers, 2002) e sua essência “é focalizar, holisticamente, uma entidade e entender sua complexidade e sua natureza dinâmica” (Johnson, 1992, p. 84). O estudo de caso apresenta, ainda, determinadas características, como, por exemplo, permite que se faça a análise de fenômenos observados no seu contexto natural, segundo afirma Nunan (1992, p. 84), não utiliza formas experimentais de controle ou

manipulação, possibilita que uma ou mais entidades (pessoa, grupo, organização), sejam analisadas e, que o/a investigador/a possa recorrer a fontes múltiplas de dados utilizando diversos meios (observações direta e indireta, entrevistas, questionários, registros de áudio e vídeo, diários, cartas, documentos, entre outros) e, ainda, como é um caso sobre 'algo', necessita este ser identificado para conferir foco e direção à investigação (Coutinho & Chaves, 2002, p. 224). Embora os métodos de recolha de dados mais comuns em um estudo de caso sejam a observação e as entrevistas, nenhum método pode ser desconsiderado. Tais métodos, no entanto, são escolhidos de acordo com a tarefa a ser cumprida (Bell, 1989). As múltiplas fontes de dados podem ser utilizadas, por permitirem, por um lado, garantir as diferentes perspectivas dos/as participantes na investigação e, por outro lado, obter várias medidas do fenômeno, criando condições para uma triangulação dos dados durante o período da análise. O uso de múltiplas fontes de dados na elaboração de um estudo de caso possibilita, segundo mostra Yin (1994, p. 92), “considerar um conjunto mais diversificado de tópicos de análise e, em simultâneo, permite corroborar o próprio fenômeno”.

Para se atingir os objetivos da investigação já elencados acima, optamos pela pesquisa dentro do paradigma das pesquisas qualitativas, e, pela técnica de estudo de caso, para a análise de três estudos de caso. O estudo de caso é “apenas mais uma das muitas maneiras de se fazer pesquisa em ciências sociais” (Yin, 2001, p. 19), com bastante regularidade, e representa, assim como outras estratégias de fazer pesquisas, “uma maneira de se investigar um tópico empírico, seguindo-se um conjunto de procedimentos pré-especificados” (*idem*, p. 35).

É a estratégia mais utilizada quando o/a pesquisador/a objetiva conhecer, descrever ou analisar o fenômeno a que se acede diretamente, com a finalidade de obter repostas para o como e o porquê de determinado evento, permitindo não especificar, antecipadamente, o conjunto de variáveis dependentes e independentes. O caso, em um estudo, é sempre bem delimitado e, embora um determinado caso possa ser similar a outros, deve ser distinto, pois cada caso tem um interesse próprio, singularizado. Assim, conforme Goode e Hatt (1968) enfatizam, o caso se destaca por se constituir numa unidade dentro de um sistema mais amplo.

Os objetivos do estudo de caso podem ser diversos. Segundo Fidel (1992), o objetivo é compreender o evento em estudo e também desenvolver teorias mais gerais acerca do evento observado; para Yin (1992) é explorar, descrever ou explicar o fenômeno observado; segundo Guba e Lincoln (1994), é relatar os fatos como aconteceram e comprovar ou contrastar os

efeitos e relações presentes no caso; para Ponte, Matos, Guimarães, Leal, e Canavarro (1994), é, tal como em Yin (1992), descrever e analisar o evento.

Segundo Nunan (1992, p. 77), os estudos de caso podem ser classificados em quatro tipos, quais sejam: avaliativo, múltiplos contextos, pesquisa-ação e neoetnográfico. De acordo com essa taxonomia de Nunan, o avaliativo pode ser o estudo de um caso isolado ou de grupos de estudos de casos e, por exemplo, no campo educacional pode visar avaliar uma política ou uma prática. O tipo múltiplos contextos consiste em uma pesquisa de campo condensada, realizada por um ou vários profissionais em um número de locais variados, e, possivelmente, oferecendo uma abordagem alternativa de pesquisa baseada em amostras e inferências estatísticas. O estudo de caso tipo pesquisa-ação é denominado pelo autor, como um estudo de caso escolar, realizado por professores/as que têm o duplo papel de pesquisador/a e professor/a, e com isso desenvolvem habilidades de observar e analisar a prática docente. Nesse caso, a investigação é realizada no próprio contexto do profissional, porém, não há interferência deste/a na compreensão e na ação prática. E, por fim, estudo de caso neoetnográfico é uma investigação profunda de um caso, em que existem observadores/as não-participantes daquele ambiente que analisam os eventos para compreendê-los, sem interferir no contexto.

Quando o/a pesquisador/a faz opção pelo estudo de caso pode utilizar um estudo de caso ou um estudo de múltiplos casos. A necessidade de utilizar o estudo de caso como técnica de pesquisa deve nascer do desejo de entender um fenômeno social complexo, por isso o escolhemos, como um recorte metodológico.

O estudo de caso nessa investigação com três sujeitos de três escolas distintas se enquadra, na taxonomia de Nunan (*idem, ibidem*), no tipo múltiplos contextos, embora não pretendamos fazer generalizações científicas. Com essa opção, pareceu-nos que seria possível representar a multiplicidade de pontos de vista e oferecer suporte para outras interpretações, já que podem ser reexaminados e interpretados por outros/as pesquisadores/as.

#### **4.3.1. Os casos e o contexto da pesquisa**

Os casos que nos propomos estudar são de três professores/as de Língua Portuguesa, do Ensino Médio: duas mulheres e um homem. Esses professores, nomeados de forma fictícia como Lúcio, Sueli e Rita, pertencem as Redes Estadual e Municipal de Ensino de Belo Horizonte,

atuando em três escolas públicas situadas na periferia desta cidade, na Regional Leste, no período noturno. O professor Lúcio e a professora Sueli lecionam nas duas escolas estaduais – nomeadas respectivamente Escola Rosa e Escola Branca<sup>9</sup> e a professora Rita, na escola municipal, a Escola Marrom.

A professora Rita, da Escola Municipal – a escola Marrom – é de cor negra, formada e licenciada em Letras, inglês-português, tem 54 anos, e já leciona português há 36 anos. Esta professora trabalha com o Ensino Fundamental a partir da 5ª série, e com o segundo grau, sendo esta sua primeira turma de 2º ano do segundo grau. Já trabalhou também em escola particular. A sua turma que foi investigada tem 30 alunos/as, e desses/as 29 são negros/as. A escola onde a docente atua situa-se próximo a um bairro da periferia, em uma das regiões com maior número de favelas e bairros considerados os mais violentos de Belo Horizonte. No turno em que Rita leciona existem 1875 alunos. Para uma melhor contextualização da escola, devemos dizer que possui uma filosofia Plural, cuja proposta político-pedagógica está voltada para a formação integral do/a aluno/a, para a cidadania e a inclusão de todos/as. Adota os ciclos de formação humana, sendo o objeto do primeiro ciclo (crianças de 6-7-8 anos) o processo inicial de alfabetização, o segundo ciclo (crianças de 9-10-11 anos), o terceiro (adolescentes de 12-13-14 anos).

A proposta político-pedagógica apresentada, em fins de 1994, pela Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (SMED), pode ser considerada como parte do movimento de renovação pedagógica, que vem ocorrendo nos últimos 20 anos, como retratam os próprios textos que a definem. A proposta da Escola Plural altera, radicalmente, a organização do trabalho escolar, porque institui novos tempos escolares, tanto para os professores quanto para os alunos. Propõe o rompimento com processos tradicionais e tecnicistas de ensino, que se baseiam na concepção cumulativa e transmissiva de conhecimentos: ao eliminar os mecanismos de reprovação escolar, específicos da concepção seletiva e excludente de avaliação do ensino, critica as relações unidirecionais em que só o/a professor/a avalia, e introduz uma nova relação pedagógica, onde todos avaliam e são avaliados. O Programa propõe modificar a relação dos sujeitos com o conhecimento, no sentido de buscar novos significados para o conteúdo escolar, numa perspectiva global e transdisciplinar.

Os/as implantadores/as da proposta situam-na como sendo um retrato construído a partir da multiplicidade de experiências que as próprias escolas já desenvolviam, na tentativa de

---

<sup>9</sup> As escolas são também identificadas com nomes fictícios para a preservação do seu anonimato.

balizar os problemas do fracasso escolar das crianças das camadas populares. A Rede Municipal de Ensino, nesse sentido, se propôs a assumir, coletivamente, intervir, nas estruturas excludentes e seletivas do sistema escolar.

A professora da Escola Branca, que nomeamos Sueli, é de cor negra, formada e licenciada em Letras, inglês e português, tem 65 anos e já leciona português há 23 anos no Estado. Aposentou-se de um cargo de professora e está a aguardar a aposentadoria do cargo atual. A turma da professora Sueli é composta de 34 alunos/as, sendo 31 negros/as. A Escola Estadual Branca situa-se, também, em um bairro de periferia, e atende não só a uma população carente de um bairro que recebeu, anos atrás, um grande número de pessoas vindas de abrigos da prefeitura, mas também a população carente, de dois bairros próximos à escola. No período noturno há um total de 405 alunos/as.

O professor da Escola Estadual Rosa, Lúcio, é de cor branca, formado e licenciado em Letras, em inglês e português, e também em Jornalismo. Tem 54 anos e já leciona português há 6 anos para o Ensino Médio. Sempre trabalhou só em escolas públicas estaduais. Sua turma é composta por 50 alunos, dos quais 42 são negros/as. A escola do professor Lúcio situa-se na região central de Belo Horizonte e atende jovens de vários bairros da cidade. O número de discentes do turno em que leciona são 1000 alunos/as.

À escolha dos professores presidiu, num primeiro momento, a escolha das escolas. Na verdade, essas foram escolhidas pela pesquisadora por serem de fácil localização em termos de acesso e aí se verificarem os maiores contingentes de população estudantil negra. Em certo sentido, trata-se de uma escolha de conveniência, mas não exclusivamente. De fato, no contexto do Ensino Médio, existe sempre uma grande dificuldade de acesso à observação de aulas e pesquisa em contexto escolar, e a entrada na sala depende, principalmente, da aceitação dos/as professores/as, que, em sua maioria, não aceitam pesquisadores/as. No nosso caso, foram, então, determinantes, na seleção dos/as três professores/as estudados/as, a acolhida da direção das escolas e desses/as professores/as de Língua Portuguesa que aí lecionavam.

Quadro 3 - Descritivo dos três contextos do estudo

<b>Escolas</b>	<b>Nº de alunos no noturno</b>	<b>Professores/as de Língua Portuguesa</b>	<b>Nº de alunos/as por turma</b>	<b>Alunos/as negros/as na turma</b>
Pública Estadual Branca	405	Sueli	34	31
Pública Estadual Rosa	1000	Lúcio	50	42
Pública Municipal Plural Marrom	1875	Rita	30	29

#### **4.4. O processo de pesquisa e a coleta de dados**

Tal como postulam Nunan (1992) e Yin (1994), o estudo de caso recorre a vários procedimentos de recolha de dados e instrumentos, próprios da investigação qualitativa, nomeadamente, o diário de bordo, o relatório, a observação e a entrevista. A utilização desses instrumentos constitui uma forma de obtenção de dados de diferentes tipos, especificamente dados de tipo XXX e de tipo YYY, o que possibilita um entrecruzamento das informações.

##### **4.4.1 Os instrumentos da pesquisa**

Considerando essas diversas opções de instrumentos de coleta de dados, não nos detivemos em um único procedimento, mas, ao contrário, utilizamos vários: especificamente, procedemos: 1) à observação com gravação de aulas; 2) a entrevistas com os/as docentes e discentes. Tudo isto possibilitou uma análise mais aprofundada da interação e da negociação entre professores/as e alunos/as no contrato do processo ensino-aprendizagem.

##### **A observação das aulas**

Foram gravadas 12 aulas de cinquenta minutos de cada professor/a, perfazendo um total de 36 aulas, com a presença da investigadora, que foi observando não só os discursos verbais, mas também os não verbais, registrando em notas de campo o que observava: modos de organização do trabalho letivo, materiais didáticos usados e modos do seu uso, posição e circulação na sala, etc.

Para esta gravação, solicitou-se a autorização e concordância dos/as professores/as, por escrito, tendo-lhes sido explicitado o objetivo geral da investigação e o fim para que serviria a recolha dos dados, bem como lhes foi assegurado o anonimato das escolas e de todos os participantes. Por considerarmos que, nas primeiras aulas, poderia haver um processo de estranhamento tanto do/a professor/a quanto dos/as alunos/as pela presença da investigadora na sala, e também uma preocupação com o fato de que tudo que falassem seria gravado e observado, pediu-se aos docentes que informassem à turma, antecipadamente, que as aulas seriam gravadas e que a pesquisadora iria assistir a doze aulas de português. Só depois, então, dessas informações, procedeu-se à gravação das aulas.

Utilizamos um gravador com fita cassete e buscamos nos posicionar ora no fundo da sala, ora em outro local que nos permitisse visualizar todo o grupo e, principalmente, o/a professor/a. Acreditamos que a gravação em vídeo possibilitaria recolher do contexto muitos outros componentes não verbais do/a professor/a que registramos em notas de campo; todavia, a nossa centralidade neste trabalho é nas práticas discursivas verbais e, portanto, a gravação em áudio e as notas de campo nos foram suficientes para a análise.

Todas as aulas foram gravadas durante o 2º semestre de 2007, período em que o conhecimento mútuo entre os participantes já se tinha estabelecido. Excetua-se, porém, desse contexto a professora Rita, que havia assumido a turma no 2º semestre letivo para substituir a professora anterior que estava de licença maternidade e, neste sentido, iniciava ainda um conhecimento da turma, embora já conhecesse alguns dos/as alunos/as.

O *corpus* sobre que trabalhamos constitui-se, assim, pela transcrição integral da gravação em áudio das 36 aulas e pelas observações registradas no caderno de campo.

Para a transcrição, recorremos a uma codificação simples, a saber:

- ( . ) marca entoação assertiva,
- ( ? ) marca entoação interrogativa,
- ( ! ) marca entoação exclamativa,
- ( , ) separa sequências de forma a clarificar o enunciado; separa formas ou sequências repetidas; separa formas e sequências com função fática,
- (...) marca suspensão do enunciado,
- ( / ) marca pausa breve,
- ( ri.) identifica momentos de riso.

Na transcrição das aulas, utilizou-se pontuação para atribuir as intenções linguísticas aos enunciados dos/as professores/as e alunos/as. Os dados foram colhidos durante cinco meses, semanalmente, período em que alternamos nossa presença em uma e outra escola. Optamos, no início, por ficar um dia em cada escola; porém, isso não foi possível devido ao quadro de horário das aulas de português das escolas e também porque nas sextas-feiras, os/as alunos/as faltavam muito às aulas, em qualquer delas.

Assim, todas as terças-feiras, íamos à Escola Estadual Branca, no horário de 18h30min às 19h45min e na Escola Municipal Marrom, de 20h20min às 21h30min. Nas segundas-feiras, de 19h30min às 20h20min, ficávamos na Escola Estadual Rosa para observação das aulas de

Língua Portuguesa, cuja duração oficial deveria ser de cinquenta minutos, embora na maioria das vezes, o horário fosse reduzido para quarenta minutos.

Durante as aulas, tivemos acesso também a algum material didático utilizado pelos/as professores/as.

Fizemos, ainda, entrevistas semiestruturadas com cada um dos três docentes e com os/as discentes negros/as que aceitaram ser entrevistados/as, num total de 27 entrevistas dos/as alunos/as.

### **As entrevistas com os/as docentes**

A entrevista é um instrumento fundamental no processo de coleta de dados quando se trata de um estudo de caso, pois é através dela que o/a pesquisador/a pode captar as formas como os sujeitos interpretam as suas vivências nos diversos contextos sociais. Nesse sentido, a entrevista permite não só recolher dados descritos na linguagem do sujeito mas ajuda também os/as pesquisadores/as a compreender a percepção de mundo desses sujeitos, conforme nos mostram Bogdan e Biklen (1994, p. 134).

Existem pelo menos três tipos de entrevistas, a entrevista não estruturada, conhecida como aberta ou não diretiva, a entrevista estruturada conhecida como diretiva ou fechada, e a entrevista semiestruturada, conhecida como semidiretiva ou semidireta.

Dentre os autores que buscam definir tais tipos de entrevistas podemos citar Triviños (1987) e Manzini (1990, 1991), que tentam não só definir, mas também caracterizar uma entrevista semiestruturada. Segundo Triviños (1987), a entrevista semiestruturada tem como característica formular questionamentos baseados em teorias e hipóteses relacionados à temática da investigação. A partir dessas questões outros questionamentos e perguntas podem surgir. Nesse sentido, a entrevista semiestruturada possibilita não só manter a presença do/a pesquisador/a durante todo o processo de coleta dos dados, mas também permite descrever os fenômenos sociais, explicá-los e compreendê-los na totalidade (*idem*, p. 152).

Nessa investigação optou-se pelo uso desta entrevista semiestruturada porque, dado combinar perguntas abertas e fechadas, possibilita à pessoa entrevistada falar sobre o tema proposto de forma mais livre e pessoal. Não estando as respostas condicionadas a um determinado padrão de alternativas, favorece-se respostas espontâneas e cria-se mais espaço para surgirem informações que o entrevistador nem previa. Talvez por isso, Selltiz, Wrightsman, e



Cook (1987) afirmam: “a arte do entrevistador consiste em criar uma situação onde as respostas do informante sejam fidedignas e válidas” (p. 644).

De acordo com Manzini (1990, 1991, p. 154), a entrevista semiestruturada está enfatizada em uma temática sobre a qual formulamos um roteiro com questões principais, que são fundamentais para se atingir o objetivo do estudo. Segundo Triviños (1987) e Manzini (1990, 1991), o roteiro é importante para o/a pesquisador/a organizar tanto a sua interação com as pessoas que serão entrevistadas quanto a análise a ser coletados.

Nessa perspectiva, a entrevista semiestruturada foi aplicada aos/às três professores/as do Ensino Médio. Elaboramos um guião de entrevista, organizado em duas grandes partes. Na primeira parte que tinha a finalidade de elencar diferentes categorias na área da docência, foram formuladas questões referentes à formação do docente e suas concepções sobre a Língua Portuguesa. A segunda prendia-se à dimensão da prática pedagógica do/a professor/a no processo de letramento, no Ensino Médio.

Em relação à primeira parte (ver Guião I), buscamos investigar questões relativas às concepções dos/as professores/as sobre a Língua Portuguesa, tais como: qual a importância atribuída à disciplina de Português no currículo; quais objetivos o/a professor/a tem em mente quando prepara uma aula de português e o porquê; qual a importância da leitura e escrita para seus/suas alunos e alunas; quais são as temáticas trabalhadas em sala de aula; quais os textos escolhidos e o porquê; quais são os recursos didáticos e se, no preparo das aulas, leva em conta as orientações curriculares nacionais para a Língua Portuguesa no Ensino Médio.

Na segunda, visamos investigar as práticas pedagógicas dos/as docentes em sala de aula. Para isso formulamos questões tais como: o fato de existirem alunos/as de diferentes etnias condiciona as escolhas pedagógicas do/a docente quer quanto à definição/seleção de objetivos, conteúdos, textos, métodos de trabalho; como o/a professor/a caracteriza o seu tipo de aula e por que é que faz desse modo; que relação vê entre o que ensina e como ensina com a vida dos/as alunos/as; se percebe alguma relação entre a aprendizagem da Língua Portuguesa e a construção da identidade do/s discentes; qual e como lida com essas diferenças; as diferenças determinam as práticas de avaliação, como e por quê; adota procedimentos diferentes na devolução dos resultados avaliativos e se tem consciência disso. Perguntou-se, ainda sobre o seu conhecimento da Lei 10.639/2003 e sua concepção a respeito dela e, também, se faz algum trabalho em relação à implementação dessa lei na sala de aula.

A caracterização dos/as professores/as foi realizada a partir da idade, etnia, habilitações e tempo em que lecionam português.

O fato de se tratar do estudo de três casos, correspondentes a três professores, poderia não justificar o estudo de outros sujeitos, para além dos/as professores/as em causa. Contudo, tratando este estudo de “processos de interação”, pareceu-nos relevante conhecer também as posições dos/as discentes, face aos processos escolares de constituição das suas identidades em sala de aula, concretamente, quanto ao papel da Língua Portuguesa. Por isso, consideramos também a inquirição dos/as alunos/as.

Assim, foi igualmente preparada uma entrevista para os/as alunos/as negros/as das três turmas, com a finalidade de relacionar os discursos dos/as discentes com as práticas discursivas dos/as professores/as. Com as entrevistas inquirimos sobre aspectos referentes à importância da consciência da aprendizagem do português, e a construção da identidade racial e a Lei 10.639/2003, no sentido de identificar a concepção que os/as alunos/as têm em relação à importância da Língua Portuguesa em suas práticas sociais e os efeitos das práticas discursivas dos/as docentes nessas práticas. Tal como com as entrevistas dos/as professores/as, pretendíamos vir a relacionar a consciência que os/as alunos/as negros/as têm a respeito da aprendizagem do português com a construção da sua identidade negra.

Em decorrência destes objetivos, o guião (ver Guião II) encontra-se estruturado em seis partes, sendo que, na primeira, elencam-se questões acerca da formação dos/as alunos/as e suas concepções a respeito da Língua Portuguesa. Para isso formulou-se duas questões a respeito do que representa o conhecimento oferecido pela escola e sobre o conhecimento da Língua Portuguesa. Na segunda, visando-se conhecer o ponto de vista dos/as discentes sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas na sala de aula, formularam-se questões sobre os temas trabalhados nas aulas de português que mais lhes chamavam a atenção, suas opiniões a respeito e temáticas que consideravam importantes para a vida cotidiana. Na terceira, com a finalidade de captar a consciência que os/as discentes têm sobre a aprendizagem do português e a construção da identidade, elaborou-se questões relativas aos conteúdos que o/a aluno/a estuda e os que utiliza na prática cotidiana, os aspectos em que se considera melhor aluno/a, as pessoas com as quais convive, fora da escola e com os/as docentes, e que os/as incentivam a estudar. Na quarta, buscou-se caracterizar a percepção dos/as discentes acerca da avaliação na aula de português, tomando-se por contraponto outras disciplinas, e para isso, formularam-se questões sobre as atividades e formas como são trabalhadas as avaliações nas aulas de

português, como a professora ensina e como avalia. Na quinta, com a finalidade de identificar como se dão as relações entre os/as discentes e os/as docentes, elaboraram-se questões acerca desse relacionamento, sobre formas de tratamento, sobre a percepção da escola e das aulas. Na sexta e última parte, com a finalidade de identificar qual conhecimento os/as alunos/as têm a respeito da Lei 10.639/2003, formulou-se a questão acerca desse conhecimento e de atividades em sala a respeito dessa temática.

Com esses questionamentos, foram realizadas 27 entrevistas semiestruturadas com os/as alunos/as negros/as, sendo 8 alunos/as (3 mulheres e 5 homens) da Escola Estadual Branca, 10 alunos/as (3 mulheres e 7 homens) da Escola Estadual Rosa e 9 alunos/as (3 mulheres e 6 homens) da Escola Municipal Marrom.

#### **4.5. Procedimentos de análise dos dados e a análise de discurso**

O método usado para a análise dos dados foi a análise do discurso, pois esta nos permite extrair de cada narrativa um conjunto de frases (sequências discursivas) que possibilitam manter conservados, nos dados coletados, o sentido e o encadeamento geral dos discursos dos/as professores/as em interação com os/as alunos/as, durante o processo de letramento.

A análise do discurso é um método que tem como objetivo não só apreender uma mensagem, mas também reconhecer seu sentido, seu valor e sua dependência de um determinado contexto. Por isso, este procedimento analítico permite-nos perceber e relacionar não apenas a forma como se diz alguma coisa mas, também, saber quem fala, para quem, como falam e para que falam.

Na medida em que, para Orlandi (2007, p. 15), o discurso é a palavra em movimento, a prática de linguagem e uma prática que não engloba somente a representação do mundo, mas, também, uma significação do mundo, constituindo e construindo, portanto, o mundo em significado, e que, para Fairclough (2001, pp. 90-91), o discurso é “um modo de ação, uma forma em que as pessoas podem agir sobre o mundo e, especialmente, sobre os outros, como é também um modo de representação”, o método da análise do discurso é fundamental.

No entanto, a análise do discurso envolve algo mais do que saber o que se fala, envolve saber sobre os sujeitos do discurso, considerando que não existe o sujeito sem discurso, pois é

este que cria um espaço representacional para aquele. A análise do discurso visa, segundo Orlandi (2005, p. 26), a compreensão de como um objeto simbólico produz sentidos, como ele está investido de significância para e por sujeitos.

Para a análise dos dados consideramos os três momentos discursivos em que investigamos os participantes, a saber:

Primeiro: os discursos dos/as professores/as nas entrevistas.

Para analisarmos as entrevistas dos/as docentes, selecionamos os enunciados que mostram os aspectos descritos abaixo e que nos permitem analisar as representações que têm sobre a prática pedagógica e a construção da identidade dos/as alunos/as, quer seja, em nível da aprendizagem do português ou enquanto sujeitos negros/as:

- a) quem é o/a professor/a?;
- b) qual a importância que o/a professor/a atribui à Língua Portuguesa?;
- c) como lida com as diferenças identitárias em sala de aula?;
- d) como avalia suas aulas?;
- e) que relação faz entre a aprendizagem do português e a construção da identidade dos discentes?;
- f) o que pensa sobre a Lei Federal 10.639/2003?

Segundo: os discursos dos/as professores/as na sala de aula em interação com os/as alunos/as, enfocando os/as alunos/as negros/as, com a presença da pesquisadora. Aqui daremos conta de caracterizar as estratégias discursivas dos/as docentes quanto a:

- 1. As vozes do discurso da aula (o eu do/a professor/a, a referência ao outro e as vozes em diálogo);
- 2. A constituição da face dos outros:
  - a) A natureza dos enunciados do/a professor/a quanto à sua função na interação (repreender, interromper, emitir juízos avaliativos);
  - b) A relação dos enunciados da professora em relação aos enunciados dos/as alunos/as, bem com o *Ethos* vivido na sala de aula.

Terceiro: os discursos dos/as alunos/as negros/as nas entrevistas. Como já dissemos antes, abordaremos, em primeiro lugar, as representações que trazem os/as discentes e importância que atribuem ao estudo da Língua Portuguesa; em segundo, o que pensam das aulas e dos textos do/a professor/a; e, em terceiro lugar, a consciência que o/a aluno/a tem

sobre a sua própria aprendizagem do português, bem como a construção da sua identidade negra, tendo como parâmetro a Lei Federal 10.639/2003.

Para analisarmos as entrevistas dos/as discentes, em relação aos possíveis efeitos dos discursos do/a professora/a na construção da identidade, escolhemos os enunciados acerca dos seguintes aspectos:

1. Conhecimento da Língua Portuguesa e a importância da aprendizagem do português para sua vida;
2. O que pensam das aulas e textos do/a professor/a;
3. Consciência da construção da identidade racial a partir da aprendizagem do português.

### **Análise das aulas**

Com o segundo momento, a análise das aulas, pretendemos aceder aos discursos dos/as professores/as em interação com os/as alunos/as, enfocando os alunos/as negros/as. Pretendemos identificar alguns mecanismos linguísticos que refletem, de forma direta ou indireta, na construção da identidade do/a aluno/a negro/a.

Centraremos nossa análise em alguns lugares estruturais do Controle Interacional e Controle de Tópicos que ocorrem em sala. No âmbito do Controle Interacional na sala de aula, observaremos a tomada de turno e a estrutura de trocas verbais e não verbais que ocorrem nas aulas, para percebermos qual a intencionalidade dos/as professores/as ante seus/suas alunos/as negros/as. Identificaremos:

1. A intenção do/a docente é repreender, interromper ou avaliar?;
2. O/a professor/a integra o enunciado do/a aluno/a ao seu, ameaça a face do /a discente?

No âmbito do Controle de Tópicos, daremos conta das formas de avaliação, ao identificar os enunciados de avaliação que os/as professores/as fazem a partir da fala do/a aluno/a:

1. Quando o/a professor/a introduz novo tópico?;
2. O/a docente explora o tópico, ou se preocupa apenas com o que está sendo dito sobre o conhecimento?;
3. Como o/a professor/a ignora a fala do/a aluno/a quando ele/a diz algo que não tem a ver com o conteúdo?;

4. Que perguntas faz: abertas, fechadas?;
5. Qual a relação entre as perguntas do/a professor/a e as respostas dos/as alunos/as? O/a professor/a inicia a pergunta antes mesmo do/a aluno/a ter terminado de falar?

Os enunciados do/a professor/a serão analisados tomando as categorias oriundas de Fairclough (2001), nomeadamente: *Pessoa*, *Polidez*, *Polifonia de vozes*, *Modalidade* e *Ethos*, que acreditamos serem mais claramente indicadoras das relações sociais estabelecidas entre interlocutores/as, no processo de letramento, em sala de aula.

Relativamente à **Pessoa**, vamos observar às vezes em que o/a professor/a integra ou não o enunciado do/a aluno/a e o/a chama pelo nome próprio. Recorremos aos elementos do vocativo e dos pronomes de tratamento que são utilizados pelo/a professor/a nas aulas. Consideramos, ainda, as formas de autorreferência utilizadas pelo/a professor/a, na medida em que o modo como o/a docente se posiciona perante ao/à aluno/a (as formas de auto-referência) revela o tipo de relação social instituída. Assim, uma fala do/a professor/a em que a forma de autorreferência se situa fortemente no “Eu” (e nas respectivas formas verbais), pode indicar uma maior distância social entre os/as interlocutores/as no processo de letramento. Já uma forma de referência situada pelo “nós” pode revelar uma tentativa de mitigação da distância social .

Observaremos fatos tais como: chamada, desobediência às regras, repreensões, devolução de avaliações, frases do tipo: “ô gente, a Maria está a dizer que...”, etc.

O emprego do vocativo pode, muitas vezes, ser entendido pelo/a aluno/a como uma ordem efetuada de forma elíptica. Por exemplo, em uma tarefa de aula em que está a ocorrer um exercício que exige a leitura sequencial do texto, o vocativo utilizado pelo/a professor/a pode imediatamente ser percebido pelo/a aluno/a como uma ordem para que continue a ler.

Nesse mesmo sentido, a relação social que os sujeitos da interação estabelecem são explicitadas, por exemplo, pelas formas de tratamento utilizadas pelo/a docente. Assim, as formas de tratamento aparecem como um indicador para a classificação entre semelhantes e dessemelhantes. Existem, basicamente, três níveis das formas de tratamento. O primeiro é o das formas de tratamento entre dessemelhantes (de cortesia, reverência); o segundo entre semelhantes (de igual para igual com maior ou menos grau de distância social); e, por fim, as formas de tratamento entre sujeitos que possuem familiaridade ou intimidade.

Conforme vemos em Carreira (1997), a opção por determinada forma de tratamento depende da interpretação que o locutor realiza de alguns fatores:

Le degré d'intimité, de familiarité ou de respect voire de déférence qu'il convient d'exprimer, ou que le locuteur choisit d'exprimer, est lié de très près au degré de connaissance des interlocuteurs, aux places relatives dans l'échelle hiérarchique, au degré de formalité de la situation de communication (p. 67).

Com a categoria **Polidez**, pretendemos fazer um levantamento das estratégias linguísticas utilizadas pelos/as professores/as que podem ser consideradas ameaçadoras da imagem de seus/suas alunos/as.

Consideramos que, apoiando-nos nos tipos de frases (afirmativas, exclamativas e interrogativas) e nos modalizadores empregados pelos/as docentes, podemos identificar a intencionalidade dos enunciados dos/as educadores/as usados na interação com os/as discentes.

Notaremos que alguns enunciados podem ser verdadeiros discursos ameaçadores da face do/a aluno/a e, por tal, podem ser reveladores de um elevado grau de poder e falta de cortesia para com o/a interlocutor/a negro/a. O poder do/a docente é manifestado, por exemplo, por meio de seus enunciados avaliativos. Assim, quanto mais ele/a utiliza esses enunciados, mais perceptível quer ser o seu poder. Focaremos aqui fatos como, por exemplo, repreensões, críticas diretas, avaliações negativas e rudes, proibições, interrupções de enunciados do/a aluno/a, etc., que não são reveladores de uma preocupação com a proteção da imagem do outro.

Quanto à **Polifonia de vozes**, vamos identificar em quais momentos o/a professor/a permite ao/à aluno/a negro/a a gestão da palavra e quais conflitos de vozes aparecem.

Observaremos, portanto, o que os/as docentes fazem com os enunciados dos/as alunos/as quando eles/as falam durante as aulas. Notaremos que, como nos revela Fairclough (1989), os participantes discursivos estão agindo no mundo em condições sóciohistóricas particulares, que estão refletidas nas relações de poder nas quais operam.

Com esse entendimento, observaremos fatos como: situações de acordo e desacordo em aula, expressões do tipo: “eu acredito que seria melhor...”, “eu penso que...”, “na minha opinião...”, “eu considero que...”.

As vozes são sempre vozes sociais que manifestam consciências valorativas que reagem a/ou que compreendem ativamente os enunciados. Como mostra Bakhtin (2004), a consciência individual “só pode surgir e se confirmar como realidade através da encarnação material em signos” (p. 33), e, dado que o signo só parece entre indivíduos socialmente organizados o conceito de consciência individual só pode ser entendido “como um fato sócio-ideológico: a lógica da consciência é a lógica da comunicação ideológica, da interação semiótica de um grupo social” (*idem*, p. 36).

No âmbito da **Modalidade**, investigamos como o/a professor/a considera as proposições trazidas pelos/as alunos/as negros/as em seus enunciados.

A modalidade trata da relação entre os produtores e as proposições do comportamento, inversamente do distanciamento entre produtores e proposições: seu grau de “afinidade” com elas, como denominam Hodge e Kress (1988, p. 123), citados por Fairclough (2001, p. 180). Ela é, segundo Halliday (1985), o julgamento do falante sobre as probabilidades ou obrigatoriedades envolvidas no que diz (p. 75).

A polaridade é a escolha entre positivo e negativo, como na oposição é/ não é; e as modalidades são as possibilidades intermediárias entre sim e não; enfim, entre os tipos de indeterminação situados entre os polos.

Os graus de probabilidades variam, por exemplo, entre possivelmente, provavelmente, certamente, ao passo que os graus de frequência variam entre às vezes, normalmente, sempre (Halliday, 1985, p. 86).

Para esse autor, a modalidade refere-se, portanto, especificamente, aos graus entre os polos positivo e negativo em proposições. Para o caso das escalas de obrigatoriedade (permitido/proibido/obrigatório) e inclinação (desejoso/ansioso/determinado), ele sugere o termo modulação.

No entanto, esse conceito é modificado por Fairclough (2001). O autor elimina a distinção entre modalidade e modulação, unificando os processos sob o título de modalidade, pois para ele “a modalidade é então um ponto de interseção no discurso, entre a significação da realidade e a representação das relações sociais – ou nos termos da linguística sistêmica, entre as funções ideacional e interpessoal da linguagem” (p. 201). Ela pode ser vista como a questão de quanto as pessoas se comprometem em seus enunciados.



Assim, em trocas de conhecimento, a modalidade é epistêmica, refere-se ao comprometimento com a verdade; em trocas de atividade, ela é deôntica, refere-se ao comprometimento com a obrigatoriedade/necessidade.

Fairclough (2001) sugere, então, uma modalidade categórica e, além disso, desenvolve reflexões sobre as distinções temporárias como as distinções entre pode/poderia e deve/deveria, que coincidem com a distinção entre hipotético e não hipotético.

O autor faz, ainda, uma distinção entre modalidade objetiva e subjetiva. Na modalidade objetiva, a base subjetiva do julgamento está implícita: pode não ficar claro qual ponto de vista é privilegiado na representação, “se o falante projeta seu ponto de vista como universal ou age como veículo para o ponto de vista de um outro indivíduo ou grupo” (*idem*, p. 200). Na modalidade subjetiva, a base subjetiva para o grau de afinidade com a proposição pode ser explicitada, deixando claro que a afinidade expressa é do próprio falante.

Estudos realizados por Fairclough (2001) nos revelam que a modalidade pode ser subjetiva ou objetiva. É subjetiva no sentido de que a base subjetiva para o grau de afinidade selecionado de uma proposição pode ser explicitado, por exemplo: “penso, suspeito, duvido que a terra seja plana”. É objetiva, no sentido em que esta base subjetiva está implícita, por exemplo: “a terra pode ser/é provavelmente plana” (p. 200).

Nesse sentido, “na modalidade os produtores indicam comprometimento com as proposições no curso das interações com outras pessoas, e a afinidade que expressam com as proposições é frequentemente difícil de separar de seu sentido ou solidariedade com os interagentes” (*idem, ibidem*).

Assim, o uso restrito de elementos modalizantes e a predileção por modalidades categóricas e objetivas permitem que as perspectivas parciais (discursos particulares) sejam universalizadas, conforme nos mostra Fairclough (2001) quando propõe uma relação entre modalidade e hegemonia.

Assumimos, portanto, que a modalidade é uma importante dimensão do discurso porque, segundo Fairclough (2003), “o quanto você se compromete é uma parte significativa do que você é, então as escolhas de modalidades em textos podem ser vistas como parte de texturização de auto-identidades” (p. 166).

Nesse quadro, pretendemos, então, refletir, especificamente, sobre como o/a docente emprega os verbos modais (ter que; dever; poder; querer; precisar), uma vez que a opção por determinado verbo modal pode ser revelador de um determinado grau de poder.

Assim, consideramos, por exemplo, mais fortemente coercivo um enunciado em que o/a professor/a diga “eu quero que você...” do que outro em que ele/a enuncie “você precisa melhorar...”.

Ao analisar o ***Ethos***, entendido por Fairclough (2001) como constituindo “um ponto no qual podemos unir as diversas características não apenas do discurso, mas também do comportamento em geral, que levam a construir uma versão particular do eu” (p. 209), veremos como o/a docente lida com o código linguístico dos/as alunos/as e como utiliza os gêneros do discurso nas suas interações (verbal e não verbal).

Observaremos, por exemplo, a diferença nos tipos de identidade social que o/a professor/a sinaliza implicitamente por meio de seus comportamentos verbal e não verbal. Investigaremos fatos como: as conversas em que se utiliza conhecimento científico e conhecimento de vida (senso comum), conselhos, troca de lugares dos/as alunos/as, comentários sobre o vocabulário dos/as discentes, o físico, os comportamentos (modo como eles/as se sentam, falam, seus gestos, etc.).

Nesse sentido, veremos se há presentificação do “eu” (sujeito negro) em sala de aula. Conforme nos mostra Bakhtin (1979, 2003, p. 369), “o eu se esconde no outro e nos outros, quer ser unicamente outro para outros, entrar até o fim no mundo dos outros como um outro, liberar-se do peso do único eu no mundo (eu-para-mim)”. Ao usar o termo excedente de visão, vemos que:

(...) o excedente de minha visão que existe sempre em relação a qualquer outra pessoa, esta sobra de conhecimento, de posse, está determinada pela unicidade e a insubstituibilidade do meu lugar no mundo: porque neste lugar, neste tempo, nestas circunstâncias, eu sou o único que me coloco ali, todos os outros estão fora de mim (Bakhtin, 1979, p. 29).

Existe, portanto, uma complementaridade que é estabelecida no acontecimento comunicativo entre o excedente da visão do falante e do ouvinte, cada um concluindo a partir de sua posição extraposta à imagem incompleta do outro, cuja autoconsciência se reduz a uma vivência anterior (o eu-para-mim) que não possui representação exterior.

A minha aparência é sempre, segundo Bakhtin (1979, 2003), construída a partir da representação que o outro produz de mim: a autoconsciência do meu ser no mundo só se dá

através da compreensão ativa e valorativa do outro que me enxerga enquanto corpo exterior que se destaca em seu entorno. Assim, podemos nos perguntar: o/a professor/a enxerga o/a aluno negro/a em sala de aula?

No capítulo seguinte, apresentaremos a análise do estudo de caso dos/as três professores/as. Tal apresentação será feita caso a caso, ou seja, em um primeiro momento, apresentamos o caso da professora Rita, no segundo, do professor Lúcio e, finalmente o caso da professora Sueli. Procederemos à análise, em primeiro lugar, das entrevistas dos/as professores/as dando conta de apresentar o perfil de cada um, a importância do ensino da Língua Portuguesa, percepções que têm sobre os/as alunos/as e a relação da prática pedagógica com as identidades dos/as alunos/as.

Em segundo lugar, a partir da observação de aulas, daremos conta da análise das práticas discursivas que ocorrem entre o/a docente e o/a discente na sala de aula.

Em terceiro lugar, daremos conta da apresentação do/a professor/a perspectivado pelo olhar do/a aluno/a negro/a, para o que recorreremos à análise das entrevistas dos/as discentes.



## **5. A CONSTRUÇÃO DISCURSIVA DE SUJEITOS: IDENTIDADES TECIDAS NAS PRÁTICAS SOCIAIS. O CASO DOS/AS TRÊS PROFESSORES/AS**

Estudar as práticas discursivas de professores/as de Língua Portuguesa, no Ensino Médio, tendo como objeto de investigação a construção da identidade negra dos/as alunos/as, supõe atribuir um lugar de destaque à comunicação discursiva que se estabelece entre os/as docentes e os/as discentes, e isto porque, em uma prática pedagógica, o que se fala e, principalmente, como se fala é fundamental ao processo não só de aprendizagem do português, mas também para a construção dos sujeitos. Na verdade, é no interior da aula, pelo que aí se diz e, sobretudo, pela forma como se diz, que, em grande parte, acontece ou não a aprendizagem da língua que se quer identificadora dos sujeitos discentes. É, ainda, na aula que se decide do seu sucesso ou fracasso. E este é o que vai ficar associado à identidade dos sujeitos. Considera-se, assim, que a interação verbal entre os/as professores/as e alunos/as é um processo de construção de identidades sociais por excelência.

No entanto, as relações que se tecem entre os que nela interagem, assumem características distintas de outras que se fazem no cotidiano, pois aquilo que o/a professor/a ‘faz dizendo’, no momento das aulas de português, permite-nos ver o jogo da trama discursiva que se estabelece, na prática pedagógica, e que possibilita a gestão, ou não, da palavra dos sujeitos, neste nosso caso, sujeitos negros, em sala de aula.

Na sala de aula, o sujeito do discurso é, ao mesmo tempo, sobredeterminado pelos condicionamentos de ordens diversas e livre para operar suas escolhas no momento de focalizar seus dizeres. Também é coagido pelos dados da situação de comunicação – contrato de comunicação, conforme mostra Charaudeau (1983, p. 50) – que o conduzem a se comportar discursivamente de certa maneira, e livre de se individuar, o que o leva a usar estratégias. Acresce que o sujeito do discurso é histórico, social e descentrado. É histórico porque não está alienado do mundo que o cerca; social porque não é o sujeito, mas sujeitos compreendidos em um espaço coletivo; e descentrado porque é cindido pelo inconsciente e pela ideologia.

Assim, como nos mostra Orlandi (2005, p. 20), “o sujeito de linguagem é descentrado, pois é afetado pelo real da língua e também pelo real da história, não tendo controle sobre o modo como elas o afetam”. Nesse sentido, o sujeito do discurso é polifônico uma vez que é portador de várias vozes enunciativas. É ainda, dividido, pois carrega vários tipos de saberes, dos quais uns são conscientes, outros inconscientes.

Enfim, ele se desdobra na medida em que é levado a desempenhar alternadamente dois papéis de bases diferentes: papel de sujeito que produz um ato de linguagem e o coloca em cena, imaginando como poderia ser a reação de ser interlocutor/a, e o papel do sujeito que recebe e deve interpretar um ato de linguagem em função do que ele pensa a respeito do sujeito que produziu esse ato. Cada um desses papéis conduz o sujeito do discurso a se lançar em operações diferentes, nas interações em sala de aula.

Essas considerações, em relação ao sujeito do discurso se fazem aqui pertinentes, para não só apresentarmos os/as enunciadore/as dos discursos e a análise de suas práticas discursivas, em interação com alunos/as negros/as, em sala de aula, mas, também, para captarmos a consciência que têm em relação à importância da Língua Portuguesa na vida de seus/suas discentes e os possíveis efeitos que esses discursos têm na construção da identidade negra dos/as estudantes, e, ainda, em suas práticas sociais. Assim, a aula de português assume relevância particular na medida em que nela o processo de comunicação entre os sujeitos não só é um meio e o fim da aprendizagem, mas, sobretudo, por ser o lugar de possibilidade de construção da identidade dos/as alunos/as, no caso do nosso estudo, negros/as.

Nesse quadro, este capítulo visa apresentar os três casos de professores/as investigados/as com o fim de compreender como constroem as identidades dos/as alunos/s negros/as, durante o processo de letramento, no Ensino Médio.

Como estratégia, apresentamos cada caso – Rita, Lúcio, Sueli – em seção própria, nas várias dimensões em que foram investigados: em primeiro lugar, a partir dos dados obtidos pelas entrevistas, nas representações que têm sobre a sua prática pedagógica e a relação com as identidades dos/as seus/suas alunos/as quer enquanto sujeitos de aprendizagem da língua, quer enquanto sujeitos negros; em segundo lugar, a partir da observação de aulas, nas práticas discursivas que aí ocorrem entre docente e aluno/a; e, em terceiro lugar, perspectivados pelos olhares dos/as alunos/as nas entrevistas que lhes fizemos, ou, por outras palavras, apresenta-se o/a professor/a nos possíveis efeitos sobre a vida de seus/suas alunos/as negros/as.

### **5.1. A professora Rita**

A professora Rita é uma mulher negra, de 57 anos de idade, é casada, tem duas filhas e, nasceu em Poços de Caldas, no Estado de Minas Gerais, Brasil.

Rita graduou-se em Letras na Universidade de Poços de Caldas, que, atualmente, pertence à Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG/Poços de Caldas). Rita tem habilitação para trabalhar como Língua Portuguesa e Literatura Portuguesa e também Francesa. Estudou em escolas públicas, tanto no Ensino Fundamental, quanto no Ensino Médio e Superior. Residiu em Poços de Caldas durante o período em que estava a fazer o Curso de Letras. Atualmente, reside e trabalha em Belo Horizonte.

Por mais de onze anos, Rita exerceu as funções de professora e de coordenadora de Língua Portuguesa, em uma escola particular de Belo Horizonte. Durante o período de vinte anos, trabalhou só em escolas particulares, lecionando português no Ensino Fundamental e, posteriormente, no Ensino Médio. Trabalha, há quinze anos, na escola pública da rede municipal, onde leciona a disciplina de Língua Portuguesa, na sétima série do Ensino Fundamental, no período da tarde, e no segundo ano do Ensino Médio, no período noturno. Esta docente sempre lecionou português para o terceiro ano do Ensino Médio, em escola particular. Atualmente, é a primeira vez que a professora leciona a disciplina de Língua Portuguesa no segundo ano do Ensino Médio, em uma escola pública.

A professora não possui curso de pós-graduação, porque não teve oportunidade de fazê-lo. No período em que trabalhava no município de Contagem, Minas Gerais, Rita participou de um curso de capacitação sobre leitura e produção de texto, no Centro de Alfabetização da Universidade Federal de Minas Gerais (CEALE), em Belo Horizonte, e participa, atualmente, de encontros de formação, de curta duração, promovidos pela Secretaria de Educação da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte. A docente afirmou ser uma pessoa que estuda muito, porém, por conta própria, e, também, uma pessoa que lê bastante, a fim de se informar a respeito das novidades que acontecem na realidade social. Rita leciona português na Escola Municipal Marrom para duas turmas no período da tarde e para duas turmas, no período da noite, no Ensino Médio, identificadas pelas letras E e F. A turma observada foi a F, que é composta de 30 alunos/as, dos/as quais 29 são negros/as.

#### **5.1.1 As representações da prática pedagógica e relação com as identidades dos/as alunos/as como sujeitos de aprendizagem e como sujeitos negros/as**

Em relação, ao conceito de representação, Woodward (2000) afirma que “a representação inclui as práticas de significação e os sistemas simbólicos por meio dos quais os

significados são produzidos, posicionando-nos como sujeitos. É por meio dos significados produzidos pelas representações que damos sentido a nossa experiência e àquilo que somos” (p. 17). Nesse sentido, o sistema de linguagem é que torna possível a nossa existência presente e tudo aquilo que podemos nos tornar. Assim, a representação é um processo cultural que permite estabelecer identidades individuais e coletivas.

Em sua entrevista, Rita tanto revela sua concepção sobre a Língua Portuguesa, quanto nos oferece dados a respeito da sua prática pedagógica, no Ensino Médio, e sua percepção e representações dos/as alunos/as com os/as quais a docente trabalha.

### **A importância do ensino da Língua Portuguesa**

A professora Rita considera que falar português todo mundo fala; agora o português, a Língua Portuguesa, que é proposta pelo currículo da escola de formação, uma língua que é encontrada em livros, registros, documentos, etc., é um tipo de linguagem, um pouco diferente do que a pessoa usa no cotidiano. Assim, quando a docente diz: “eu entendo que a gente como professora de português tem que passar para eles a Língua Portuguesa como o recurso de ascensão social”, a professora demonstra que, em seu entendimento, a Língua Portuguesa é um instrumento, um recurso para que os/as alunos/as possam alcançar uma ascensão social.

A docente acredita que, se a pessoa não tem o domínio da variedade linguística, nomeada pela docente como “língua de prestígio”, ou “língua culta”, encontrará muitas barreiras no mercado de trabalho, considerando que este está muito competitivo, e exige cada vez mais a língua formal.

A educadora considera que “os dialetos que são usados pelas pessoas, no cotidiano, têm o seu valor, mas não é o que é exigido para uma pessoa que está em uma formação acadêmica mais apropriada”.

No entanto, embora use a expressão “isso é o que eu penso”, percebe-se que a professora não se dá conta da influência inconsciente das ideias postuladas no jornal *Folha de São Paulo* que, segundo a docente, diariamente, veicula concepções ideológicas acerca do que é exigido, ou não, em determinado momento, no mercado de trabalho, por exemplo, conhecimentos sobre língua culta, saber falar inglês, etc., que são modos de inclusão ou exclusão das pessoas nos diversos contextos sociais. Tudo isso nos remete ao que Bobbio (1995, pp. 3-82), nos fala sobre o poder ideológico, que se fundamenta no poder dominante (no enunciado de Rita, o jornal da *Folha de São Paulo*), mantido pelos intelectuais que “criam as



ideias do que deve ser negado ou valorizado socialmente e, assim, mantêm a estrutura intacta da sociedade”.

Além disso, a professora pensa que a Língua Portuguesa é importante na vida dos/as discentes para que:

eles tenham é uma ascensão social e exerçam o papel de cidadão de... de... de forma, ou cidadãos, de forma que eles não estejam repetindo a mesma história dos pais. A ascensão social, quando eu falo ascensão social é que eles não tenham a mesma história que os pais tiveram, então que eles sejam, é... que eles façam parte de uma geração mais... é... vamos dizer assim... com mais privilégios. A escola está privilegiando esta geração, agora nem todos compreendem isso, aí gera uma... às vezes uma indisposição em sala de aula, como por exemplo, a indisciplina (Entrevista da professora Rita).

Quando Rita afirma “a escola está privilegiando esta geração, agora nem todos compreendem isso, aí gera uma... às vezes uma indisposição em sala de aula, como por exemplo, a indisciplina”, parece se referir à população de estudantes negros. Essa compreensão da professora parece perpassar pela consciência de que a relação de dominação, por exemplo, entre sexos, inferioridade/superioridade étnico-racial é resultado de uma construção social, produzido pela dinâmica das diversas relações sociais e culturais que entrelaçam a questão racial com poder e exclusão social.

Nesse sentido, a docente demonstra a crença de que a instituição escolar tem o compromisso de garantir aos/às alunos/as o acesso aos saberes, historicamente, acumulados, pois tais saberes influenciam o desenvolvimento, a socialização e a construção da cidadania.

A educadora, ao relatar a conversa que teve com outras turmas da escola acerca da importância da Língua Portuguesa, considera que ela é importante para que os/as alunos/as possam refletir e, assim, não tenham a mesma história que os pais deles/as, pois, segundo a docente, hoje, os/as discentes podem, em consequência, fazer parte de uma geração com mais privilégios. Assim, ao relatar que a Língua Portuguesa é fundamental para que os/as alunos/as “exerçam o papel de cidadão de... de... de forma, ou cidadãos, de forma que eles não estejam repetindo a mesma história dos pais”, a professora está, implicitamente, a dizer da história de desigualdades entre brancos e negros, na realidade brasileira, no que se refere tanto às oportunidades de estudos, quanto de trabalho e outras. Em relação a esse contexto, Renato Santos (2000) diz que “tão flagrante quanto a desigual distribuição da riqueza nesta sociedade é

a visível contradição entre seus graus superlativos de exclusão estrutural (estrutural e não conjuntural) e o mito da possibilidade da ascensão social individual” (p. 8).

Nesse contexto, Rita revela sua crença de que é por meio do estudo da Língua Portuguesa que os/as estudantes, dessas turmas, podem obter uma ascensão social. Assim, parece ajudar a promover, nos alunos/as, o questionamento e a reflexão sobre a construção da identidade. Podemos inferir que, para a docente, o ditado popular ‘tal pai, tal filho’, não mais se aplica, porque para a professora, os/as filhos/as desses pais de uma geração passada, hoje, podem ter histórias diferentes. Mas e os/as discentes da turma F, como poderão construir histórias diferentes se a professora não dialoga com esses estudantes sobre a importância da Língua Portuguesa para a construção da cidadania?

A docente acredita, ainda, que o/a aluno/a precisa ter o domínio da Língua Portuguesa para se expressar oralmente e por escrito, pois, do contrário terá sérios problemas para entrar no mercado de trabalho, e, neste sentido relata que:

Contei para eles que achei muito interessante quando um determinado jogador de futebol em uma entrevista dizendo que voltou para a escola e estava frequentando a escola e ia prestar vestibular porque ele precisava melhorar o português dele. Ai o... o jornalista perguntou por que, ele falou assim- é necessário que a gente saiba, né falar direitinho a língua da gente. Então, como no Brasil é o país do futebol, do samba, né, do pagode [ri] e da mulher bonita, então parece que a linguagem, a expressão, né, a linguagem oral ou escrita ela fica muito privilegiada nos pequenos dialetos, nos grupos que estão por aí, e essa, essa escola tradicional ela precisa se adaptar, se adequar a essas realidades para promover o aluno, e... fazer com que o aluno... eu procuro muito mostrar isso, mostrar para o aluno que existe outra modalidade de se expressar, de escrever e que essa modalidade é, em testes, em provas em concursos, é... para conseguir um emprego, é. nós sabemos que até uma empregada doméstica hoje estão exigindo dela que ela tenha ensino, né médio. Então, sem escolaridade o que que nós fazemos nessa vida. Então, eu acho, eu procuro muito mostrar o valor da escola, no todo, não só em Língua Portuguesa (Entrevista da professora Rita).

Nesse contexto, a professora parece ter clareza do papel da escola, mas também do objetivo que tem no preparo das aulas de português. Assim, a docente afirma que seu objetivo, nas aulas, é “ensinar uma modalidade linguística, uma modalidade linguística de prestígio”, isto é, a língua padrão, e que este ensino está a serviço de preparar o/a estudante conseguir um emprego no mercado de trabalho. Entretanto, Rita, ainda, considera que o domínio da língua é importantíssimo para a construção da cidadania, e acredita que à medida que o/a aluno/a domina a modalidade linguística padrão, certamente é mais respeitado.

Nesse sentido, Rita manifesta com seu riso um discurso racista quando diz “como no Brasil é o país do futebol, do samba do pagode [ri] e da mulher bonita, então parece que a linguagem, a expressão, né, a linguagem oral ou escrita ela fica muito privilegiada nos pequenos dialetos”. A professora, além de negar que o próprio racismo existente é mal resolvido, também nega o racismo existente e recorrente nas práticas discursivas de muitos/as brasileiros/as. Embora isso tenha sido manifestado de forma inconsciente, demonstra as representações da docente a respeito da realidade social do Brasil.

Percebe-se que a professora ao dizer: “como nós somos é... um professor de português”, não utiliza na resposta o pronome ‘eu’, indicativo de autorreferência, mas sim o pronome ‘nós’, que parece indicar uma mitigação de poder. Além disso, nota-se, também, que a docente recorre à expressão “como nós somos um professor”, para indicar o cargo de professor e não a sua identidade de professora. Pode-se pensar, por esses enunciados, que a docente não se autolegitima como uma professora de português, mas como uma pessoa que tem um cargo com a função de professora. E isso fica explicitamente revelado quando relata “eu não me sinto a professora da turma, estou ali só de papel”, enunciada pela professora, em diálogo com a pesquisadora, fora da sala de aula, no terceiro dia da observação de aulas.

Podemos, também, nesse discurso de Rita, professora negra, inferir que, historicamente, a docente pode ter vivido uma segregação social e política das mulheres, com o decorrente predomínio de sua invisibilidade como sujeito, não só no que diz respeito à questão do trabalho, mas também em relação à questão de gênero, cuja visibilidade tornou-se possível com os movimentos feministas.

Em relação a essa posição discursiva de Rita, pode-se perceber que, nos discursos, as diferentes representações da vida social da docente estão presentes de forma intrínseca. Assim, Rita, atriz de um papel social de professora, vê e representa a própria vida social de distintas maneiras, com discursos diferentes, como mostra Fairclough (2003) “as pessoas que diferem por sua classe social, por seu gênero, por sua nacionalidade, por seu pertencimento ético ou cultural, por sua experiência de vida geram ‘realizações’ de uma posição concreta” (p. 182).

Nesse contexto, a docente não só faz uma crítica à Escola Plural, que se fundamenta em dois princípios: o direito à educação e a construção de uma escola inclusiva, quando diz: “por que nem sempre eu posso na escola plural é... trabalhar da forma como eu gostaria de trabalhar”, mas também se posiciona do lugar de uma professora, que “sempre” trabalhou em escola particular.

A docente alega, em sua crítica, que não existe um eixo norteador na Escola Plural, pois o que existe advém do Ministério da Educação e Cultura (MEC). Contudo, o que se percebe é que Rita, mais uma vez, demarca sua identidade profissional como a de uma professora de escola particular e não de escola pública, quando fala: “como eu sou uma pessoa que tem uma formação profissional, vinda de escola particular, então, eu tenho uma grande experiência”, para afirmar que baseia sua prática pedagógica no programa oficial de Educação, embora faça adaptações do programa, na interação com os/as discentes, nas aulas. Tais adaptações são feitas, segundo a docente, visando que, no processo de letramento, a linguagem usada pela professora seja compreendida por todos/as os/as discentes.

Em relação à avaliação da sua própria aula, a docente não soube responder de forma efetiva, porque afirma que nunca fez um julgamento profundo de sua prática pedagógica. Para fazer uma reflexão sobre a própria prática, segundo revela Baillauqués (2001):

É necessário que a pessoa se coloque a distância pra observar melhor sua atividade profissional, e isso não é uma tarefa fácil, devido aos investimentos psicológicos que caracterizam a relação entre ensinar e aprender, pois, na maioria das vezes, o planejamento de aulas precisa ser flexível, para se obter os resultados esperados (p. 45).

Assim, o que a professora procura perceber, em sala, é a resposta que o/a aluno/a lhe dá. Nesse contexto, Rita afirma que, durante suas aulas, em suas estratégias de ensino do português, o que procura é:

Eu... eu... particularmente às vezes trabalho determinado assunto achando que aquilo não vai funcionar, e às vezes na sala de aula funciona melhor, e às vezes na sala de aula funciona melhor do que eu preparei ou do que eles esperavam, e muitas vezes eu preparo algum, alguma aula achando que vai dar tudo beleza e, chega na hora, na sala de aula, a coisa não flui como eu gostaria que fluísse, então, eu sou realmente bastante flexível com relação a isso. Quando eu percebo que aquele caminho não está funcionando, eu não fico insistindo, apesar de ser uma professora de uma... formação acadêmica muito tradicional. Não abro mão de alguns... de alguns preceitos né, como professora de Língua Portuguesa, mas por outro lado eu sou bastante flexível para entender que daquele jeito não está funcionando (Entrevista da professora Rita).

Nessa perspectiva, pode se perceber a representação que Rita tem da aula quando a planeja e os desejos e angústias que advém quando aquilo que planejou não acontece da forma

prevista. Tais expectativas pessoais da docente se confrontam com a realidade da prática pedagógica, na sala de aula.

Nota-se em seu relato, quando diz: “quando eu percebo que aquele caminho não está funcionando, eu não fico insistindo, apesar de ser uma professora de uma... formação acadêmica muito tradicional”, que Rita, durante os conflitos vivenciados na sala de aula, em relação ao que foi planejado e ao que pode ser executado, flexibiliza seu plano de aula, abandona o caminho que estava a seguir e retoma, de outro modo, o trabalho com o ensino do português. Isso está de acordo com aquilo que Baillauquês (2001, p. 42) chama de “ideais relativos ao ofício”, que mobiliza a professora e a faz prosseguir ou a freia quando não consegue abrir mão de seus ideais de professora de formação tradicional e, também, do seu *status*, da sua identidade, de professora de uma escola particular e não pública, como a docente enfatiza, por mais de uma vez durante a entrevista.

Nesse contexto, Rita, ao afirmar que “são preceitos que, normalmente quem estudou em escola tradicional abordam”, finalmente, parece conseguir explicitar, ainda que de forma exemplificativa, sua real concepção de metodologia para lecionar português, porque a docente não acredita que o/a discente possa aprender português só através de textos e discussões e demarca qual é o papel que tanto o/a professor/a, quanto o/a aluno/a devem ter na sala de aula.

A educadora acredita que a formação do/a professor/a é muito diferenciada daquela que o/a discente tem. Assim, quando diz: “o/a aluno/a não pode estar em pé de igualdade com o/a professor/a”, nos revela não só as relações de poder que perpassam nas representações da professora, em relação à dicotomia “sujeito que sabe *versus* sujeito que não sabe”, mas, também, a sua insatisfação com a proposta da Escola Plural; e, ainda, quanto a sua própria identidade de professora, pois, como já dissemos no capítulo sobre a construção da identidade, embora a identidade seja marcada pela diferença, parece que algumas diferenças, como por exemplo, no caso da professora, a sua formação acadêmica em uma escola tradicional, como avalia Woodward (2000, p. 11), “são vistas como mais importantes que outras, especialmente em lugares particulares e em momentos particulares”.

A docente revela, portanto, que “é muito complicado atingir todos com um tipo de texto”, o que nos permite inferir que Rita parece compreender que para atingir os/as alunos/as durante o processo de letramento, é necessário considerar os diferentes sujeitos e suas predileções a determinados textos. A professora busca, ainda, com a frase “eu converso muito

com meus alunos”, afirmar que possui uma relação de proximidade com os/as discentes da turma, no entanto, essa afirmação nos parece contraditória no que se refere ao diálogo de Rita com os/as alunos/as da turma F, considerando que a docente avalia que é complicado conversar com os/as estudantes, conforme já demonstramos acima.

Quando relata “enquanto alguns alunos gostam de textos, né, de um texto em prosa e outro gosta em forma de poema”, a professora parece demonstrar ter conhecimento da diversidade de textos que podem ser trabalhados com os/as estudantes, no sentido de ajudá-los/las a desenvolverem o gosto e o prazer pela leitura. E isso é importante no processo de aprendizagem do ensino do português, pois tal cuidado, conforme menciona Geraldi (2004, p. 91), contribui para um incentivo dos/as estudantes à leitura.

No momento que cita os diferentes textos que os/as alunos/as preferem, a professora diz que enquanto uns/umas alunos/as preferem determinados textos que não falem de violência, “outros/as preferem fugir disso e buscar um texto que fala de... vamos dizer assim de personagens eletrizados”, para situar o meio violento onde os/as discentes moram. Rita explicita que alguns estudantes escolhem textos com discursos diferentes da temática da violência, que já escutam e vivenciam fora da escola.

Os aspectos apresentados nos permitem concluir que Rita, embora tenha uma visão utilitarista do ensino do português, no sentido de que essa aprendizagem deve servir para preparar os/as alunos/as para o mercado de trabalho, que, atualmente, exige profissionais capacitados na língua de prestígio, considera, no entanto, que o domínio da Língua Portuguesa é fundamental para que haja a construção da cidadania dos/as discentes, pois todos/as que adquirirem tal modalidade linguística de prestígio, segundo a docente, certamente serão mais respeitados/as socialmente.

### **As percepções da professora sobre os/as alunos/as**

A preferência da professora pelos/as estudantes de outra turma da escola, em detrimento dos/as discentes da turma F, nos é explicitado pela docente quando afirma que “a turma F dá pouca margem para isso”. Rita utiliza a expressão “dá pouca margem para isso”, por duas vezes, de forma consecutiva, o que nos leva a perceber que, como a professora acha complicado conversar com os/as discentes da turma F, então, coloca os/as alunos/as da turma observada “à margem”. Além disso, Rita, também, projeta nos/as discentes da turma F sua dificuldade de diálogo para eles/as. Tudo isso se percebe, não só pelo uso do mecanismo de

projeção, conforme mostram Laplanche e Pontalis (1986, pp. 171-172), utilizado pela professora no enunciado acima, mas, também, pelos relatos da docente para a pesquisadora, ocorridos no final da observação das aulas, fora da sala, quando Rita afirmou que “eu não me sinto a professora da turma, estou ali só de papel...” (Fala de Rita – nota de campo).

Outros enunciados da professora Rita elucidam, também, as representações que a docente tem a respeito dos/as alunos/as da turma F, nomeadamente quando afirma que em sua sala “as meninas são prostitutas e gostam disso, e, quando eles somem da aula, pode saber que estão presos. Parece que colocaram todos os marginais nesta sala. Ninguém gosta do 2º F” (Fala de Rita – nota de campo). Esses discursos de Rita mostram, explicitamente, quais são as representações que a professora possui em relação aos/as alunos/as negros/as da turma F.

Percebe-se que as representações da docente, em relação aos discentes, além de demonstrar um preconceito profundo, nas mais variadas formas, ainda, revelam, de modo extremo, imagens negativas e estereotipadas dos/as alunos/as negros/as. É, assim, a partir de representações, construída pela coletividade, que Rita delimita a fronteira entre ela própria e os/as seus/suas alunos/as, e revela quem são os/as excluídos/as não só na sociedade, mas, também na sua sala de aula.

A docente parece perceber a constante tensão que existe entre a língua(gem) que o/a discente utiliza nos diversos contextos sociais e a modalidade linguística padrão, quando diz: “existem muitas dificuldades por parte do aluno de compreender esta modalidade lingüística, que é uma modalidade padrão”. Tal tensão, entretanto, acontece no processo de letramento, na sala de aula da professora. O enunciado de Rita “na verdade eu fico muito triste, porque... o perfil desta turma... eu pude trabalhar muito pouco para que eles melhorassem... eu não... eu realmente não tive condições de avançar com eles”, demonstra as dificuldades que a docente encontrou, no ensino do português, com a turma do 2º F.

Entretanto, nesse momento da entrevista, a professora não só revela sua descrença na capacidade de aprendizagem dos/as discentes, mas também parece reconhecer a sua responsabilidade ante o fato enunciado, quando afirma que os/as alunos/as não permitiram ou as estratégias usadas por ela também não alcançaram. A docente, ainda, ao mesmo tempo, em que afirma que tal situação lhe causa um sentimento de tristeza, também se defende das estratégias utilizadas com os/as discentes, quando se justifica usando o seguinte argumento:

Eu procurei em... diversas, em diversas aulas sempre mudar o ritmo, o enfoque de... de determinados, de determinados assuntos porque... é... para ver se eles alcançaram, eu não... vi que eles tenham alcançado e, isso me deixa bem... bem triste (Entrevista da professora Rita).

Relativamente ao local onde vivem os/as discentes, Rita acredita que é um ambiente de extrema violência e isso, segundo a professora, pode influenciar nas escolhas que eles/as fazem dos textos na sala de aula. Por isso, a docente explica que, em suas aulas, tem a preocupação de escolher textos que não abordem muito essa temática. Para Rita alguns discentes escolhem textos com discursos diferentes daqueles que, usualmente, escutam fora da escola, e revela sua crença de que a vida dos/as alunos/a é muito sofrida, e parece associar tal sofrimento ao fato dos/as estudantes morarem em favelas e aglomerados.

Eu converso muito com meus alunos é... a vida deles é muito sofrida, porque eles vivem em aglomerados, eles vivem em favelas, e a violência é muito grande, eles vivenciam é... é... tiroteios, abordagens policiais e... perde de pessoas queridas e até familiares é... o tráfico né, os... vamos dizer assim... aqueles que são... entre como eles mesmos falam entre aspas os donos do pedaço, então eles não têm uma vida... muito tranquila, porque eles vivem a violência o tempo todo. Eu, por exemplo, não gosto de reforçar a violência nos textos (Entrevista da professora Rita).

Nesse contexto, a professora, quando diz: “eu procuro não ficar repetindo aquilo que já... já está tão impregnado na alma deles”, não só informa que os/as alunos/as da turma F moram nas favelas e aglomerados, mas também apresenta, agora no contexto da entrevista tais alunos/as com o estereótipo de “violentos/as”, isso se infere quando a docente afirma, de forma sutil, implícita, porém, categórica, que a violência (não dito) está “impregnada na alma” do/a aluno/a.

No entanto, acreditamos, que, assim como as representações da professora constroem uma imagem negativa dos/as estudantes, tais imagens, também, podem ser reconstruídas de forma positiva, pois as identidades não são fixas, e, conforme menciona Fairclough (1992), “as imagens cristalizadas pela difusão e reconhecimento social podem ser contestadas ou desafiadas pela contestação, discussão ou até mesmo negação de seus pressupostos” (p. 154).

A docente revela, ainda que alguns alunos, da sala já foram presos. Todavia, essa informação não fora obtida de maneira oficial, porque a escola, segundo Rita, só informa aos/às professores/as essas questões em casos muito graves. Percebe-se, então, que tais dados foram



obtidos, conforme enuncia a professora “por meio das conversas informais”, ou, ainda, pela fala dos/as próprios/as alunos/as.

A partir dos dados apresentados, pode se concluir que a professora Rita considera que os/as discentes da turma F são os/as piores alunos/as da escola, além de terem uma alma impregnada de violência, daí não se sentir a professora deles/as, apenas o é “só de papel”. Como consequência, o que se infere é que, à medida que não existe uma relação entre a professora e os/as alunos/as, os/as discentes não existem para a docente, são, portanto, excluídos/as.

### **As relações da prática pedagógica e as identidades dos/as alunos/as**

Em sua prática pedagógica, a professora Rita demonstra ter consciência de que trabalha com modalidades linguísticas diferentes; também afirma que os/as discentes se posicionam de forma diferente em relação ao estudo da Língua Portuguesa, e isso é um verdadeiro desafio na sua prática pedagógica.

Embora a professora afirme que tenta demonstrar a importância da Língua Portuguesa para os/as alunos/as, acredita, entretanto, que nem todos os/as estudantes alcançam essa compreensão. Segundo Rita, isso ocorre porque os/as alunos/as já são adultos e têm uma formação, uma postura própria diante da vida.

A docente considera que aprender uma modalidade linguística é importante até para ser uma empregada doméstica. Nessa perspectiva, aparece o preconceito da docente, pois a expressão “empregada doméstica” refere-se à pessoa que faz o serviço de casa e que, na grande maioria, são pessoas com pouco ou nenhum estudo. Percebe-se que a professora não utiliza o termo “empregado doméstico”, que é um termo amplo e define a ocupação das pessoas de diversas profissões que trabalham em âmbito doméstico, quer seja enfermeiro/a, médico/a, etc. Rita percebe que existe uma relação estreita entre a aprendizagem da Língua Portuguesa e a construção da identidade quando afirma que:

Eu considero que a Língua Portuguesa é tudo o domínio da língua ele é importantíssimo é... para a construção da cidadania de modo geral e o aluno não aprende língua portuguesa na escola é exatamente por isso porque como eu já disse antes todos sabem falar língua portuguesa, então na medida em que ele é... ele tem um domínio dessa modalidade linguística que é a modalidade padrão, de prestígio, certamente ele vai ser mais respeitado, com certeza (Entrevista da professora Rita).

Entende-se, pelo final do enunciado acima, que a docente percebe que as pessoas que não têm o domínio linguístico da norma padrão são menos respeitados na sociedade. No que diz respeito às diferenças percebidas em sala de aula, a professora aponta não só a falta de recursos materiais (livros, internet, revistas, jornais, etc.) a que os/as discentes não têm, pois, acesso, mas também as diferenças pessoais entre alunos/as com relação à posição de cada um/a, em estudar a Língua Portuguesa no que diz respeito ao interesse e motivação pessoais.

A docente afirma que, como a escola não recebe o livro que os/as professores/as escolheram para o Ensino Médio, acabam por adotar textos variados e de outras fontes de pesquisa para trabalhar o conteúdo com os/as discentes. Nota-se pela fala da professora que diferentemente dos/as alunos/as da manhã, os/as discentes do período noturno não possuem livros, e, também a escola impede o acesso aos livros na sala de aula, na medida em que burocratiza o uso desses, pois a docente, para usá-los nas aulas, precisa buscá-los e devolvê-los à biblioteca. Como a biblioteca fica muito distante da sala, isso inviabiliza o trabalho. Nota-se com isso que essa dinâmica acaba por ser um mecanismo da escola que exclui o acesso dos/as estudantes de trabalharem com livros de Língua Portuguesa.

No que se refere ao trabalho com a Lei 10.639/2003, a professora afirma que não realiza nenhuma atividade com os/as discentes a respeito da cultura afro, e diz:

Não, como... não com trabalho... com relação à cultura negra, agora eu sou uma pessoa é... que não tenho o menor preconceito, a respeito de qualquer segmento da sociedade, ou qualquer posição, né, de... a sociedade normalmente toma, eu sou uma pessoa totalmente sem preconceito, a respeito e... procuro mostrar isso aos meus alunos através das minhas atitudes em sala de aula, eu não, não gostava é... por exemplo, de não estar muito bem preparada para trabalhar esse tema uma vez que é.. a grande maioria da nossa escola. Então eu tenho muito cuidado, muito zelo em tratar desse assunto, quando surge, vem... pelo texto ou vem pela própria conversa com o aluno na sala de aula, a questão do preconceito eu trato com muito zelo porque... isso fere, né, muito, né, a... a pessoa do nosso aluno (Entrevista com a professora Rita).

A resposta da docente parece revelar que Rita tem consciência do sofrimento que o racismo causa na vida do/a aluno/a. Também apresenta-se como “uma pessoa totalmente sem preconceito”. Esse discurso nos parece contraditório com a fala da professora quando apresentou à pesquisadora os/as alunos/as da turma F como marginais e prostitutas.

O que se percebe desse contexto é que o modo como alguém é reconhecido/identificado é que irá determinar que tratamento receberá dos outros indivíduos

(Almeida, 2005). Se a pessoa será respeitada ou não, se poderá circular em determinado espaço, barrada ou expulsa, se poderá falar de forma livre e ser levada em consideração, ou se sua palavra será ignorada, se será alguém por quem outros arriscariam a vida ou alguém que pode ser morto banalmente. Analisar a constituição identitária de indivíduos ou grupos e seu reconhecimento tem uma implicação política importante, porque a depender de como os/as estudantes se reconhecem/são reconhecidos/as, determinadas práticas em relação à pessoa dos/as discentes, ou para esses/as, ou mesmo contra eles/as, serão levadas a cabo no processo pedagógico.

A professora revela, implicitamente, quando diz: “então, quando eu peço uma atividade em sala de aula é que eu vou valorizar, porque o para casa entre aspas né, é...”, que não solicita nenhuma atividade desses/as alunos/as que seja executada fora da sala de aula. Então, percebe-se que não existe, na prática pedagógica da docente, um trabalho que leve os/as alunos/as a desenvolverem pelo menos uma das quatro habilidades, propostas nos PCN's para serem desenvolvidas nas aulas de Língua Portuguesa, isto é, a leitura, e, isso se confirma quando Rita diz: “eu só pedi a leitura de um livro clássico, de literatura clássica do 2º ano, para eles apresentarem trabalho”.

A docente parece justificar a ausência de atividades extraclasse, não só com a afirmação de que o/a aluno/a tem dificuldade para executar tais tipos de tarefas, mas, também, com o argumento de que, às vezes, falta material. A professora, ainda, informa que a biblioteca da escola fica sempre aberta para o/a estudante fazer consultas a livros e elaborar os trabalhos, pois existem muitos/as alunos/as “carentes” na escola. Ao usar a palavra “carentes”, a professora está a dizer que tal aluno/a pertence a uma classe social baixa, e não de outros tipos de carência. Considerando as dificuldades dos/as alunos/as, Rita afirma:

Eu valorizo um trabalho de um aluno que tem... muita dificuldade... em... desenvolver aquele... aquele trabalho sob o ponto de vista de conteúdo mesmo, de aprofundamento etc., às vezes eu consigo valorizar este trabalho que seja, vamos dizer assim um pouco rasteiro de uma forma bastante equalizada com relação ao aluno que tem condição de fazer, de pesquisar, tem acesso à internet, etc. (Entrevista da professora Rita).

Em relação ao processo avaliativo, parece que o entendimento da professora se coaduna, em parte, com o discurso de avaliação presente nos PCN's (Brasil, 1997a, p. 81), quando fala que a “avaliação deve acontecer contínua e sistematicamente, por meio da

interpretação qualitativa do conhecimento construído pelo aluno”. Consideramos isso, em parte, por dois motivos. O primeiro é porque o que se propõe nos PCN's (*idem*) é que a avaliação só poderá ser efetivada se coadunadas as situações didáticas propostas com as reais capacidades dos/as alunos/as, todavia, não se pode entender que isso significa avaliar de uma forma “assim um pouco rasteiro”, conforme a professora Rita afirma que faz, justificando que essa atitude é para equalizar o trabalho de um aluno que tem condição de fazer e outro carente. O documento dos PCN's diz que:

A avaliação das aprendizagens só poderá acontecer se forem relacionadas com as oportunidades oferecidas, isto é, analisando a adequação das situações didáticas propostas aos conhecimentos prévios dos alunos e aos desafios que estão em condições de enfrentar (Brasil, 1997a, p. 81).

O segundo motivo, é porque o nosso pensamento, em relação a esse enunciado da professora, se coaduna com o discurso de Villas-Boas (1998, p. 21) quando diz que “as práticas avaliativas podem, pois, servir à manutenção ou à transformação social”.

Os aspectos apresentados nos possibilitam concluir que a professora embora reconheça que a construção da identidade se faz na relação com o outro, e que existe uma estreita relação entre a aprendizagem da Língua Portuguesa e a construção da identidade negra dos/as estudantes, não realiza nenhum trabalho que possibilite a todos/as discentes tal desenvolvimento.

### **5.1.2. As aulas da professora Rita**

Ao analisarmos as doze aulas de Rita, vimos que toda a sua prática discursiva pedagógica é marcada pelo seguinte enunciado operador<sup>10</sup> identitário: “Eu vou falando e vocês vão fazendo o trabalho”.

Seus primeiros enunciados eram do tipo explicativo e indicavam o que os/as alunos/as deviam fazer, grifar, escrever, falar, colocar etc., na tentativa de controlar e de organizar todo o processo pedagógico da aprendizagem do português.

A presença desse operador é uma das marcas visíveis do posicionamento da professora na interação com os/as seus/suas alunos/as e, assim, de relações de maior ou menor inclusão

---

<sup>10</sup> Operador: entidade lexical que permite conclusões diferentes em relação a um enunciado P e um enunciado P' (Flores, Barbisan, Finatto, & Teixeira, 2009, p. 180).

que estabelece em sala de aula. Para identificar as características desse posicionamento e dessas relações, apresentamos a seguir a análise: i) do modo como a professora inscreve a si e aos/as seus/suas alunos/as no discurso, dando conta das vozes do discurso da aula; ii) dos enunciados mais frequentes e como neles se vê a relação entre os produtores e as proposições, bem como a relação desses enunciados com a face dos/as discentes.

#### **5.1.2.1. As vozes do discurso da aula**

##### **O EU da professora**

No conjunto das aulas observadas, encontramos uma elevada frequência de formas de autorreferência no singular, quer na posição de sujeito, quer na posição oblíqua de complemento, como se pode ver nos enunciados (E) a seguir transcritos:

Professora: Eu vou anotar primeiro, vocês vão investigar qual a crônica que vocês gostariam de trabalhar, pode escolher a vontade, em seguida leia a crônica... você vai escolher a crônica, colocar o nome do autor e vai elaborar pra mim a proposta do roteiro que eu vou passar, está entendido? Eu vou distribuir os livros; os livros não são iguais, eu vou misturar e cada um pegará um (Aula 11, E 4).

Professora: Eu vou falando e vocês vão fazendo o trabalho que vem lá na frente, vocês vão fazendo: ja-gua-ti-ri-ca. Aqui coloque o acento circunflexo (Aula 1, E 3).

Professora: Agora o que eu quero que vocês façam... (Aula 4, E 10).

Professora: Eu vou ler, ó Dália. Eu vou ler só em casa (Aula 5, E 18).

Consideramos que, por ser essa uma das primeiras aulas em que a professora se encontra com os/as educandos/as, essas formas parecem ser uma estratégia para demarcar sua autoridade e poder como a nova professora da turma. Poder esse que, como nos revela Foucault (1982), “não pesa só como força que diz não, mas de fato, ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma de saber, produz discurso” (p. 78). É relevante ter em conta que ela começou a lecionar Português para os/as alunos/as desta turma no início do mês de agosto de 2007, em substituição à professora anterior que se afastou da função docente para gozo de licença maternidade.

Os enunciados de Rita, na forma de autorreferência singular, nos permitem perceber a marcação de poder que ela quer enfatizar para os discentes. A essa presença anda associado

um ritmo acelerado da fala, no sentido de expressar ordens. Na verdade, todo o discurso da aula é produzido num quadro de posicionamento da professora como o *locus* de autoridade de onde emanam as tarefas a ser realizadas pelos/as alunos/as:

Professora: Agora o que eu quero que vocês façam: vão sentar dois a dois e fazer as propostas dos exercícios... eu vou marcar só duas questões para vocês fazerem, a primeira e a terceira (Aula 4, E 10).

Professora: Agora nós vamos rever, eu vou ler as palavras e na sequência do número um você vai circular o L final (Aula 1, E 20).

Professora: Gente, eu vou ler e entregar para vocês o bilhete que a coordenação mandou e vocês vão assinar uma lista de que receberam o aviso (Aula 2, E 1).

Por meio destas ordens, a professora demonstra o que ela queria ou desejava que os/as alunos/as fizessem, demarcando, algumas vezes, de forma polida, o que era tarefa dela e o que era tarefa dos/das alunos/as.

Professora: Eu gostaria que vocês prestassem atenção (Aula 2, E 12).

Professora: Eu gostaria que vocês fizessem a lápis pra gente conferir, tá? (Aula 7, E 9).

Professora: Eu posso continuar, João? Você deixa? (Aula 2, E 5).

A presença constante do Eu, demarcado no discurso de Rita, denota não só uma maior distância social da docente em relação aos discentes, mas parece ser também uma forma da professora constituir a sua identidade docente e demarcar seu poder individual (“Eu posso continuar... Você deixa?”), sendo por isso um enunciado pouco favorecedor para a face do outro. Nas aulas ocorre, também, um elevado uso de enunciados com a forma de referência plural: “Nós”, que procura reunir as pessoas, professora e alunos/as em um processo educativo comum, de aproximação, sobretudo, nas aulas iniciais do 3º bimestre e nas finais do 4º. Esse discurso, em que a forma de autorreferência se situa na forma de tratamento “nós”, parece revelar uma mitigação da distância social da docente e certa cortesia para com o/a alocutário/a, como exemplificamos abaixo:

Professora: ... nós elaboramos a primeira regra com as sílabas tônicas, agora nós vamos elaborar a segunda regra prática só com as oxítonas. Então, como vai ficar? (Aula 1, E 19).

Professora: O trabalho que estamos fazendo de construção de cartão, vamos fazer em dupla. Nós combinamos que hoje nós terminaríamos, não é isso? (Aula 3, E 3).

Professora: ... então, você tem que buscar no dicionário para reconhecer o significado das palavras e isso se torna hoje, atualmente um grande problema, porque nós não temos, temos preguiça de olhar no dicionário, é ou não é verdade? (Aula 6, E 13).

Professora: Atenção nós paramos na questão 17, agora vamos da 18 a 24. Nós temos que terminar essas atividades, já são quatro aulas com isso (Aula 10, E 2).

Professora: Vamos ver um texto literário, informativo, porque na verdade o texto é um xerox de um cheque totalmente preenchido, né, com valores e nós vamos fazer a interpretação deste texto, então a atividade da leitura e escrita... vamos ler juntos, aqui gente... vamos ler (Aula 7, E 1).

Em algumas aulas aparece também o uso da forma pronominal “a gente”, forma comum, popular, de uso geral, de emprego cotidiano pela professora e pelos/as discentes, que denota uma tentativa maior de aproximação entre os/as interlocutores/as do processo de ensino-aprendizagem.

Professora: Quando a gente era criança, os nossos coleguinhas de infância, eles representam para nós o quê? Nossos amigos que a gente confia o tempo todo, é com ele que eu brinco, é com ele que eu converso (Aula 8, E 3).

Professora: ... lapela é o lado do paletó, quando a gente coloca o casaco, dobra a gola, igual dali (Aula 8, E 20).

Professora: É o modo de perder, e às vezes a pessoa tem muito dinheiro, entra em pânico porque tem medo de, um dia, perder aquela, toda aquela fortuna, e a gente às vezes até vê isso, com certeza, o dinheiro se transformará em uma espada fraterna (Aula 8, E 22).

Professora: Vocês vão reconhecer as personagens ou o personagem, não tem nome citado pelo autor, ele fala de senhor, vendedor, senhora, a gente identifica o/a personagem assim, está entendido? (Aula 11, E 6).

Observa-se, nestas aulas, que Rita usa este recurso quando quer convocar experiências pessoais que estão fora da sala de aula. Todavia, parece ser também um uso estratégico da forma singular do “Eu”, pois esse recurso linguístico, que, ao mesmo tempo, permite à

professora, por um lado, utilizar exemplos de sua vida pessoal ou de suas crenças e apresentá-los aos/às alunos/as incluindo-se como pessoa integrante do grupo, durante um trabalho de leitura e interpretação de texto, por outro lado, lhe possibilita esconder-se e proteger sua própria face de professora perante a turma, embora, na maioria das vezes o que persiste é o discurso do Eu como forma escolhida pela docente para manter o distanciamento dos/as discentes.

As formas de tratamento discursivas de Rita apresentam-se como um indicador claro, sem ambiguidade, para uma classificação de relação entre semelhantes e dessemelhantes. Tal opção de tratamento, segundo Carreira (1997) depende da interpretação que a docente realiza de alguns fatores:

Le degré d'intimité, de familiarité ou de respect voire de déference qu'il convient d'exprimer, ou que le locuteur choisit d'exprimer, est lié de très près au degré de connaissance des interlocuteurs, aux places relatives dans l'échelle hiérarchique, au degré de formalité de la situation de communication (p. 67).

Em qualquer caso, podemos pensar que nesta alternância das formas de referência (uso do “Eu”, “Nós” e “a gente”), Rita parece querer, algumas vezes, mitigar a expressão do seu poder, no sentido de se colocar junto com a turma para a execução das atividades que propõe nas aulas.

### **A referência ao Outro**

Uma conclusão imediata que qualquer observador/a das aulas de Rita pode tirar é a do apagamento dos/as discentes pela professora.

Este apagamento do sujeito é imediatamente visível na opção, nem sempre seguida, contudo, de registrar a frequência dos/as alunos/as usando números:

Professora: Gente, chamada: número1, 2, número 3, tá aí?  
André(N): É 6, professora (Aula 7, E 53).

Professora: Amara, qual é o seu número?  
Amara(N): 25 (Aula 11, E 16).

Professora: Júnia?  
Júnia(N): 23 (Aula 11, E 17).



A prática de usar números para registrar a frequência do/a aluno/a nas aulas leva a um “apagamento” desses sujeitos, pois nomear a pessoa pelo próprio nome é respeitá-la em sua identidade e esta só se constitui na relação entre o eu e o outro, pois “tudo o que me diz respeito a começar pelo meu nome vem do mundo exterior, da boca dos outros... a consciência do homem desperta envolta na consciência do outro...” (Bakhtin, 1992, p. 378).

Considerando que “a identidade não existe senão contextualizada, como um processo de construção, e, pressupõe o reconhecimento da alteridade para sua afirmação” (Montes, 1996, p. 57), o nome próprio é o que nos singulariza nas relações de interação.

Assim, em nosso entendimento, não nomear as pessoas apaga não só a voz do/a aluno/a negro/a e também do/a branco/a, mas também a sua corporeidade em sala. E isso leva a uma invisibilidade desse sujeito na classe. Não chamar pelo nome é negar o sujeito de existência concreta, pois o nome traz em si a sua história e, à medida que nomeio o sujeito, este ganha identidade própria.

Conforme nos revela Almeida (2005, p. 17), “dizer quem alguém é significa dizer de quais grupos ele faz parte: familiar, religioso, etário, sexual, etc.”. Significa ainda dizer que ele é ele e não outro, demarca a identidade de sujeito. Por isso um nome, ou uma atribuição ou predicação é tão importante, pode-se dizer que é fundamental para que alguém seja reconhecido como alguém.

Em todas as aulas de Rita, observou-se que seus enunciados visavam repreender o comportamento do/a aluno/a, no sentido de manter a ordem na sala, e para isso seus/suas alunos/as deveriam permanecer assentados/as nas cadeiras em constante execução de tarefas e em silêncio durante as aulas de Língua Portuguesa.

Portanto, na sala de aula, ao encontrar os/as discentes de pé, a conversar ou a executar outras atividades, a professora lhes dizia:

Professora: Vamos! Vamos, gente... vamos sentar, por favor! (Aula 1, E 1 a 2).

Professora: Boquinha fechada! (Aula 12, E 15).

Essas estratégias de repreensão visam alterar o comportamento do/a aluno/a daquilo que é indesejável pela professora (a conversa) para o desejável e esperado (o silêncio).

Notamos que, muitas vezes, a docente faz uso do vocativo, aqui entendido como a utilização do nome próprio do/a aluno/a negro/a e, também, para nós percebermos as formas de tratamento e as relações de poder da professora.

A maioria das vezes em que Rita evoca o nome próprio do/a aluno/a é para repreendê-lo/a por algum comportamento indesejável, dar a ele/a alguma ordem, no sentido de coagi-lo/a a ser locutor/a num determinado contexto interativo na aula ou ainda retirá-lo/a da sala porque está a atrapalhar a aula, e Rita não consegue controlar a situação, como exemplificamos nas sequências discursivas abaixo:

#### Exemplo 1

Professora: Alan, vire pra frente!

Leonardo(B): Ô, hoje tem Matemática, não tem?

Professora: Ô, Alan, vamos comigo buscar o livro que é pesado.

Alan(N): Chama outro, então.

Professora: Vamos, Alan! (Aula 9, E 9 e 10).

#### Exemplo 2

Professora: Leonardo; lê para nós.

Leonardo(B): Seja como for, com ele surgiu...

Professora: Isso, dá uma paradinha. Até agora o texto fala sobre a intenção de enviar um telégrafo, do telegrama. Quer continuar? Tem alguém que quer ler?

Alunos/as: Ø

Professora: Vai, Leonardo! (Aula 4, E 4 a 6).

A invisibilidade dos/as alunos/as observada nas aulas de Rita, entretanto, se percebe mais em relação aos/às negros/as, e isso fica perceptível não pela forma como Rita nomeia os/as educandos/as, mas pelo tratamento diferenciado, pela atenção e cuidado que a docente estabelece com os/as estudantes brancos/as durante as tarefas executadas na sala de aula, em detrimento aos/às negros/as.

Todavia, a opção pela chamada por meio do número não é uma constante. Rita também a faz recorrendo ao nome próprio dos/as discentes ou usando as duas formas:

Professora: Eu vou fazer a chamada: Alan, André, Willer, Bruno... (Aula 2, E 41).

As opções discursivas mais frequentes na nomeação dos/as alunos/as presentes são o uso de você/vocês. Ao analisar estas formas de tratamento que a professora estabelece com os/as discentes, observa-se que essas escolhas de Rita parecem ser demarcadoras de uma

distância social que a docente deseja manter com os sujeitos da turma. Com efeito, como já se disse atrás, e ficou evidente em muitos exemplos anteriores, o que é identitário das aulas de Rita, como forma de relacionar-se com os/as outro/as alunos/as e que caracteriza sua prática pedagógica é esse: “Eu vou falando, e vocês vão fazendo o trabalho...”:

Professora: Agora, o que eu quero que vocês façam: vocês vão sentar de dois a dois e fazer as propostas do exercício. Você pode fazer sozinho também? Pode. Só que este texto aqui é pra gente corrigir aqui na sala, não vou levar para casa (Aula 4, E 10).

Seguidamente a esse tipo de enunciado, observamos que Rita se detinha nas carteiras e executava várias tarefas que os/as próprios/as alunos/as poderiam fazer, como, por exemplo, colocar a numeração em uma página da folha de exercício que ela havia distribuído para os alunos/as, ou ainda escrever no caderno do aluno a introdução da redação que o aluno devia fazer ou ainda escrever a palavra com a grafia correta no caderno do discente durante a produção de texto em sala.

Professora: Então, como você vai fazer a identificação da pessoa? Através da leitura é que você vai travando o conhecimento com esta personagem, mesmo que o autor não revele o nome dele, isso não é importante (Aula 11, E 5).

Professora: Tem algumas palavrinhas que são meio complicadas; então, vocês vão, por favor, com a caneta do lado, seguir a leitura do texto e do lado puxe a setinha e coloque o sinônimo, ok? (Aula 8, E 1).

Professora: Você vai escolher a crônica, colocar o nome do autor e vai elaborar pra mim a proposta do roteiro que eu vou passar, está entendido? (Aula 11, E 4).

Professora: Agora, você vai falando o dia e... agora, não posso te ajudar mais não (Aula 5, E 12).

Dessa forma, percebe-se que Rita, com essas atitudes e discursos, não só dizia para os/as alunos/as quais eram as regras que deviam seguir, o que deviam fazer, como, onde, quando e para que fazer, mas também realizava muitas tarefas para os/as estudantes, tais como apontar o lápis, escrever a introdução de uma redação, etc.

À medida em que executava essas atividades para os/as educandos/as, Rita contribuía para que houvesse um apagamento do papel desses/as alunos/as e, conseqüentemente,

produzia uma invisibilidade da identidade do/a discente, que era assujeitado/a. Compreende-se que por meio desta prática pedagógica a professora imobiliza e silencia os/as alunos/as, fecha os espaços e oportunidades para a produção do saber, para a construção do 'Ser sujeito' de cada aluno/a.

Parece que a docente não reconhece que, por meio da linguagem, o/a estudante pode negociar posições, assumir papéis, nomear e renomear as ações entre si e o mundo, já que é por meio da linguagem que o sujeito se constitui, pois o discurso "é mais que apenas uso da linguagem: é uso da linguagem, seja ela falada ou escrita, vista como um tipo de prática social" (Fairclough, 1992, p. 28). É uma prática que constitui o social, pois o discurso "é formado por relações de poder e investido de ideologias" (*idem*, p. 8).

Nota-se, ainda, que todas às vezes que a docente nomeou um/a aluno/a pelo nome próprio foi para repreendê-lo/a, no sentido de ordenar-lhe sentar-se, parar de conversar, interromper seu enunciado, situá-lo quanto ao tempo que ela daria para terminar a tarefa, verificar se executou as atividades propostas, assinou a lista de recebimento de bilhete ou registrar a frequência nas aulas.

Professora : Alexandre, vamos ouvir (Aula 6, E 9).

Professora: Alexandre, está com a bolsa dela? (Aula 7, E 29).

Professora: Ô Alexandre, vamos buscar comigo o livro que é pesado (Aula 9, E 10).

Professora: Vou... Willer, psiu! (Aula 4, E 30).

Professora: Willer, Willer, Willer, dá licença! (Aula 11, E 4).

Professora: João, vai para seu lugar! (Aula 9, E 20).

Professora: João, anda rápido! Gilson, demora o tempo todo para apontar esse lápis? (Aula 9, E 21).

Professora: Aqui, João, é só seguir pelo caderno (Aula 9, E 17).

Professora: Ô Gilson, vem aqui, faz favor, com quem você está? (Aula 3, E 6).

Professora: Fala Gilson (Aula 2, E 15).

Professora: Cadê seu caderno, Gilson? (Aula 9 E 17).

Professora: Leonardo, desse jeito não vai conseguir fazer o exercício! (Aula 9, E 15).

Professora: Leonardo, está exagerando, pode parar (Aula 3, E 19).

Professora: Leonardo, por que você não quer fazer? (Aula 10, E 9).

Professora: Leonardo, dá um tempinho, senta (Aula 10, E 2).

Professora: Vou fazer chamada, cinco minutos para fazerem... Alexandre, Alan, Willer, Lia... (Aula 8, E 37).

Percebe-se que, na sala, a docente, ao nomear mais os alunos que tentam dispersar a atenção da turma, busca garantir o controle da disciplina durante as aulas. Entretanto, observa-

se que há uma diferença discursiva sutil no tratamento que Rita defere, por exemplo, em relação aos alunos brancos (João, Gilson e Leonardo) e os negros (Carlos, Alexandre, Willer, etc.).

Ao chamar a atenção dos alunos brancos, nota-se não apenas cortesia com estes, mas também preocupação, interesse e cuidado da professora com a execução das atividades que estão sendo realizadas pelos discentes, no sentido de incentivá-los a cumpri-las e a não dispersarem a atenção do processo de aprendizagem. Convida aos alunos Leonardo e Gilson a ler e a falar, e com isso oportuniza o desenvolvimento das habilidades de leitura e fala no processo de letramento desses alunos.

Em todos os momentos, Rita solicita que João permaneça sentado, a fim de evitar que o discente provoque discussões na sala, já que João é considerado pela professora como um adolescente marginal. Em relação ao tratamento dos alunos Alexandre, Carlos e Willer, a docente não demonstra cortesia no trato com os estudantes, ao contrário, busca silenciá-los e ameaçar-lhes a face positiva.

O que se nota é que os nomes desses alunos brancos e negros são citados de forma considerável durante todas as aulas de Rita. Todavia, nesse jogo de interação na sala de aula, o aluno Leonardo serve como um coringa para a professora Rita chamar a atenção dos alunos negros (Alexandre, Willer, entre outros) e do aluno branco (João) com os quais a professora demonstra medo de se relacionar e, portanto, busca um distanciamento social.

Nesses processos de construir sujeitos invisíveis e incapazes, verifica-se que a professora não tinha paciência para aguardar a resposta de seus/suas alunos/as durante as aulas, ou para esperar que os/as discentes pensassem e respondessem as perguntas que lhes fazia; por isso, a própria docente fazia as perguntas e dava as respostas.

Nesse contexto, na relação com seus/suas alunos/as e numa tentativa de transmitir a informação, a professora utilizava algumas expressões tais como “rapidinho”, “fique esperto”, “boquinha fechada”, “fique quieto”, no sentido de ordenar-lhes, imperativamente, que se calassem. Por meio desses enunciados, Rita demonstra uma atitude de anular o discurso do outro, quando quer recusar ao/à discente toda e qualquer possibilidade de definir o sentido de seus comportamentos em sala. Também ao utilizar as expressões na forma discursiva diminutivo a professora trata os/as discentes não como adolescentes, mas como crianças, e essa estratégia não contribui para estabelecer uma interação entre docente e discentes adultos.

Os diminutivos ‘rapidinho’, ‘minutinhos’, etc. visam apressar o aluno na resolução das

tarefas e substituem, de uma forma mitigadora, expressões de ordem tais como “rápido!”, “anda!”:

Professora: João, rapidinho, fique esperto! (Aula 12, E 14).  
Professora: Alexandre, boquinha fechada! (Aula 12, E 15).  
Professora: João, fique quieto! (Aula 12, E 18).  
Professora: Alan, rápido, senão não dá tempo! (Aula 3, E 2).  
Professora: Leonardo... pode parar! (Aula 4, E 21).  
Professora: Eli, psiu! (Aula 5, E 20).  
Professora: João, anda rápido! (Aula 9, E 21).

A forma de referência ao outro utilizada por Rita veio ainda, algumas vezes, associada a adjetivos que denegriam a imagem pessoal do/a aluno/a negro/a em relação ao seu caráter, perante aos colegas da sala. Alguns desses adjetivos serão apresentados novamente quando tratarmos da constituição da face dos outros.

Professora: Você é mentiroso (Aula 5, E 21).  
Professora: Que coisa feia, Eli! (Aula 2, E 42).  
Professora: Não só estou explicando a Leonardo – besta (Aula 8, E 19).

Como vimos (aula número 2), Rita associa sua voz ao coro de alunos/as, numa intenção visível de repreensão e julgamento ao ato de Eli de não ter assinado a lista de alunos/as que receberam o bilhete da coordenação. Esse enunciado de Rita ameaça a face positiva de Eli (aluno negro) frente aos seus colegas porque atinge negativamente a autoimagem do aluno e coloca em cheque a questão do caráter e da confiabilidade ou não de Eli, como veremos posteriormente.

A análise da categoria de Pessoa nos permitiu concluir, a partir das formas de autorreferência e referência ao Outro, que os enunciados de Rita, ora alternando Eu ora Nós, revelavam uma forma de a professora mitigar o seu poder e controlar a turma, ao mesmo tempo em que possibilitava à docente mostrar aos/às discentes que ela também estava envolvida com eles/as no processo de aprendizagem do português. No entanto, percebe-se que essas são estratégias pelas quais Rita busca mascarar a manifestação de seu poder em relação aos/às educandos/as, durante as aulas. Esse discurso é, ainda, revelador e denunciador das representações que Rita tem dos/as alunos/as da sua turma, que ela assumiu “só de papel”.

É com essas formas de autorreferência e referência ao outro que Rita conseguia manter a distância de seus/as alunos/as no processo de ensino do português. Mas, como a professora

fazia isso? Como lidava com a alteridade? Como tratava seus/suas alunos/as? É o que analisaremos na análise das vozes em diálogo.

### **As vozes em diálogo**

O conceito de dialogismo sustenta-se na noção de vozes que se enfrentam em um mesmo enunciado e que representam os diferentes elementos históricos, sociais e linguísticos que atravessam a enunciação. Desse modo, as vozes são sempre vozes sociais que manifestam as consciências valorativas que reagem a algo, coisa que compreendem, ativamente, os enunciados.

A consciência individual, para Bakhtin (1992), “só pode surgir e se afirmar como realidade através da encarnação material em signos” (p. 33) e, dado que o signo só aparece em indivíduos socialmente organizados, o conceito de consciência individual só pode ser entendido como “um fato sócio-ideológico: a lógica da consciência é a lógica da comunicação ideológica, da interação semiótica de um grupo social” (*idem*, p. 36).

Em um contexto, marcado pelo apagamento do Outro, mas em que esse Outro não se deixa tornar invisível, interessa-nos saber, neste momento, o que a professora faz com o enunciado dos/as discentes a fim de identificar se a professora possibilita a manifestação das vozes dos/as alunos/as durante as aulas e a forma como isso acontece.

A observação da interação dialógica entre a professora e os/as alunos/as negros/as visa verificar se Rita integrava os enunciados dos/as estudantes em seu discurso e de que modo isso era feito no processo de letramento em sala de aula. Nota-se que, na maioria das aulas de Rita, foram raras as vezes em que a educadora deu voz aos/às alunos/as para manifestarem suas opiniões sobre as temáticas discutidas em sala.

A docente dá voz aos/às discentes apenas para que respondam a questão, a chamada ou as tarefas propostas, como no caso do aluno Gilson, ou quando evoca a aluna que está dormindo na carteira, como, por exemplo, a Júlia, ou ainda para forçar a estudante Maria a responder o exercício.

Professora: Fala, status significa o quê? Vai... o que entende por status?  
Gilson(B): Interesse (Aula 6, E 25).

Professora: Vai, Júlia!  
Júlia: Ham (Aula 2 , E 16).

Professora: Espera um pouquinho, vou chamar um por um... (Aula 3, E 31).

Professora: ... Mas, aqui aparece E e, antes dele, o quê?

Maria (N): A vírgula.

Professora: A vírgula, por quê? Fala! (Aula 2, E 29 a 30).

Nas aulas de Rita, identificam-se vozes silenciadas em detrimento de uma monofonia da voz da professora, que, ao mesmo tempo em que faz ressoar seu enunciado, faz também ecoar sua própria resposta. Percebe-se que a docente se nega a ouvir ou dar a voz aos/às discentes, e isso parece implicar em uma negação da professora a orientar-se para as subjetividades de seus/suas interlocutores/as nas aulas de português, pois, no processo de interação ao definir o outro como alguém que se deve silenciar, aproximar ou afastar, a professora, de certa forma, parece pensar a alteridade como algo já constituído e acabado, e recusa-se a dialogar.

Assim, o que se observa nas aulas é o discurso monofônico e autoritário da professora. Ocorre, portanto, um monologismo no processo de comunicação e, dessa forma Rita não possibilita aos discentes oportunidades para que possam concordar, interrogar, escutar, discordar, criticar, etc., com a docente e assim produzirem e construírem não apenas conhecimento, mas também suas identidades. Em todo processo de aprendizagem, principalmente da língua materna, dizer a palavra não pode ser privilégio de alguns, mas sim direito de todos. Nesse sentido consideramos que o diálogo é fundamental porque :

(...) o diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu. (...) Por isto o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar idéias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de idéias a serem consumidas pelos permutantes (...) (Freire, 1987, pp. 78-80).

Em outra aula, observa-se que Rita ignora, por mais de uma vez, a fala do aluno Willer, que reproduz, de forma humorística, na sala de aula durante a execução de um trabalho em dupla a voz da atriz Camila Pitanga em uma novela da Rede Globo de Televisão, bem como a voz e a música do cantor Leonardo .

Professora: Todo mundo assinou?

Rose: Acho que sim.

Professora: Psiu!

Willer(N): Catigoria, catigoria... é só o amor... é só o amor!

Professora: Psiu, Leonardo! (Aula 3, E 14 a 16).



Percebe-se que Rita manifesta uma forma de discriminação verbal em relação aos/às seus/suas alunos/as à medida que a professora nega-lhes a possibilidade de expressar seus enunciados. Parece que a docente manifesta seu preconceito em relação à forma de linguagem trazida pelo aluno ao expressar a palavra “catigoria”. Esse comportamento da professora nos remete aos estudos de Van Dijk (2001) quando nos diz que:

La mayoría de los discursos racistas dirigidos a los miembros del grupo étnico dominado tienden a convertirse en sutiles e indirectos. De este modo, los hablantes de la minoría, interrumpirles indebidamente, ignorar los temas sugeridos por sus interlocutores, centrarse en los temas que suponen propiedades negativas del grupo étnico minoritario al que pertenece su interlocutor, hablar muy ruidosamente, mostrar signos de aburrimiento con la cara, evitar mirar a su interlocutor a los ojos, utilizar un tono de soberbia, así como otras muchas manifestaciones de falta de respeto (p. 191).

Na transcrição anterior, observou-se, também, que, mais uma vez, a professora nomeou o aluno Leonardo para chamar a atenção indireta do aluno Willer ante seu comportamento. Isso fica bem marcado quando, em seguida, Rita chama a atenção, também, de outro aluno de cor branca (Gilson) para tentar repreender o comportamento de atos de indisciplina de dois alunos de cor negra (Willer e Alan) que estavam discutindo na sala, assobiando e ligando um rádio.

Professora: Gilson...

Gilson(B): Estou copiando, os meninos põem o rádio, e a senhora não fala nada! (Aula 3, E 17).

Na sequência do enunciado, o aluno Willer entra novamente na cena, e sua fala é novamente ignorada por Rita.

Willer(N): Supervalorização do amor, palavra forte, hein, professora, supervalorização!

Professora: Ø (Aula 3, E 18).

De todos os enunciados do aluno Willer que Rita ignorou, o que chamou mais atenção foi o enunciado do discente referente à sua aprovação escolar, quando disse:

Professora: Gente, a partir da página 179.

Willer(N): Professora, deixa eu tomar bomba não.

Professora: Gente, chamada... Alan, Alexandre... (Aula 9, E 12 a 13).

A professora também ignora outros/as alunos/as, como, por exemplo, o aluno Eli, quando lhe disse que a docente parecia com uma tia dele e, também, a aluna Maria (ambos negros):

Maria(N): Nossa, professora, aquela letra B do número dois tem tudo a ver comigo.

Professora: Ø

Professora: Já terminou? Vou dar uns dez minutinhos para terminar.

Roger(N): Ainda não (Aula 12, E 7 a 9).

É relevante dizer que a aluna Maria se referia à frase da letra B do exercício número 2, que estava escrito no quadro e que dizia: “Nem sempre os bons alunos são alvo de cuidado e atenção das autoridades”. Nota-se que, em raros momentos, Rita tentou integrar o enunciado de alguns alunos e alunas em sua aula. É importante notar que o único discente de quem a professora integrou o enunciado e chegou perto para perguntar o porquê dele não estar a fazer a atividade foi a aluno Leonardo (cor branca). Já em relação ao aluno Roger e à aluna Rose (alunos negros), a docente utilizou apenas monossílabos como respostas.

Rose(N): Ô, professora, posso escolher?

Professora: Pode.

Roger(N): Para o futuro, aí pode ser realidade?

Professora: Pode.

Roger(N): Então, beleza!

Leonardo(N): Professora, esta partida aqui pode ser qualquer uma?

Professora: Espera, é uma partida que quiser. Gente, olha o quadro, vamos supor, vamos supor que você escreveu sítio errado, com C, você vai grifar e escrever, à frente, correto.

Leonardo(B): Não pode ser de lápis, não?

Professora: Eu prefiro de caneta.

Leonardo(B): Então, pode.

Professora: Não, de caneta. Pode começar (Aula 5, E 4 a 6).

E, na única vez em que integrou a fala de outros alunos sem o uso de monossílabos, como com Maria, por exemplo, foi com o objetivo de tentar saber da aluna por que os/as alunos/as estavam tão desinteressados/as do ensino nas escolas, ou para avaliá-la negativamente corrigindo-a em alguma resposta das atividades dadas em sala, ou dando-lhe uma explicação da tarefa.

Professora: Terceiro, vocês vão identificar o assunto da crônica. Este texto fala sobre o quê?

Maria(N): Fazer que tipo de comentário?

Professora: Você, pelo texto vai fazer o comentário

Maria(N): Que comentário?

Professora: A crônica fala sobre o quê? Você vai dizer como o autor inicia e finaliza a crônica. Tem dúvida?

Alunos/as: Ø

Professora: Não?

Maria(N): É para entregar?

Professora: Eu vou dar visto, pode fazer no caderno.

Maria(N): Vai dar tempo, professora?

Professora: A crônica é simples, em cinco linhas vocês vão fazer o resumo da crônica... (Aula 11, E 8 a 12).

A professora só demonstrou uma breve proximidade com os/as discentes, por exemplo, o discente Alexandre apenas em uma aula. Essa breve ocorrência se deu quando Rita integrou a expressão de humor no enunciado do estudante, a partir do uso do verbo ‘poder’, no sentido de permissão para iniciar o trabalho de interpretação do texto.

Essa atitude da docente poderia em princípio aparentar uma cortesia positiva em relação à pessoa de Alexandre, entretanto, o que se observa é que o modal poder, no seu valor de permissão, na interação em sala, de aula trouxe à tona, para todos/as, o discurso de uma atriz de um programa de humor da Rede Globo de Televisão, exibido no sábado à noite, no qual existe uma mulher gorda e médica que, diante de muitas guloseimas, vai dizendo: “Isto pode, isto não pode”.

Todavia, o que a médica diz que pode são coisas que engordam muito. Nesse sentido, o verbo ‘poder’ denota mais uma estratégia discursiva, só que imbuída de humor, ironia e afeto, utilizada pela docente para retomar o controle da aula e das ações dos/as alunos/as, pois, como constata estudos de Courtney Cazden (1991), a presença constante de expressões de controle usadas pelo docente na sala de aula é tão significativa quanto a ausência de expressões de humor e afeto.

Professora: Agora pode.

Alexandre(N): Junto pode?

Professora: Junto pode.

Maria(N): Agora pode. Agora não pode, é assim que a autora fala?

Professora: Vamos lá, começando... (Aula 8, E 25 e 26).

Esse contexto nos remete aos estudos de Van Dijk (1991), quando afirma que o papel da imprensa na reprodução do poder não é passivo, uma vez que “ela pode veicular interesses conflitantes, representar grupos legítimos de oposição ou ainda falar sobre pessoas” (p. 41). O autor atribui ainda à imprensa um controle quase exclusivo sobre os recursos simbólicos com os quais se produz consenso popular, principalmente no que se refere às relações étnicas.

Durante a observação de doze aulas, uma única vez observa-se que Rita fez uma avaliação positiva e um elogio aos/às alunos/as da turma, quando constatou, com surpresa, que os/as estudantes sabiam quem era Hitler.

Professora: Quem foi Hitler, gente? Isso! Vocês estão bons em História... (Aula 6, E 4).

Nesse contexto, percebemos que esses/as alunos/as, nas raras vezes em que têm a oportunidade de fala na aula, não só são avaliados negativamente, mas, também, são impedidos de se constituírem na e por meio por meio da alteridade durante o processo de letramento, haja vista que suas vozes não são ouvidas, mas silenciadas todo o tempo

#### **5.1.2.2. A constituição da face dos Outros**

À medida em que constatamos, na categoria de Pessoa, que os enunciados utilizados por Rita evidenciam uma distância social entre a professora e os/as alunos/as – e é assim que a docente busca o controle quase total do comportamento do/a aluno/a negro/a na sala de aula –, vamos, agora, analisar algumas formas pelas quais os enunciados de Rita podem ser ameaçadores de face do/a educando/a negro/a, ao tratarmos da relação dos enunciados da docente quanto a sua função na interação com os/as discentes no processo de aprendizagem do português.

A distância social estabelecida entre os/as interlocutores/as (professora e alunos/as) poderá exigir um cuidado maior ou menor ao se efetuar um enunciado ameaçador de face, quer seja de face positiva ou de face negativa. Todo ser social possui uma face negativa e uma positiva (Silva, 1998, p. 113). A face negativa envolve a contestação básica aos territórios, reservas pessoais e direitos, em outras palavras, à liberdade de ação e liberdade de sofrer imposição. É o desejo de não ser impedido em ações; por isso, a preservação da face negativa implica a não imposição do outro. Já a face positiva representa a autoimagem definida, a

personalidade (incluindo, principalmente, o desejo de que essa autoimagem possa ser aprovada e apreciada) de que os interlocutores necessitam. É o desejo de aprovação social e autoestima.

Vimos, anteriormente, como alguns enunciados da professora Rita eram ameaçadores da face positiva do/a aluno/a, por exemplo, Eli (aluno negro), porque atingia negativamente a autoimagem do discente e colocava em cheque a questão do caráter e da confiabilidade ou não dele.

Esse aspecto da confiança/desconfiança da pessoa ou da palavra do/a aluno/a aparece novamente num enunciado ameaçador de face positiva da aluna Martinha e, depois, do aluno Eli, como nos exemplos das sequências discursivas abaixo:

#### Exemplo 1

Alexandre(N): Rita, posso beber água?

Professora: Pode.

Professora: Na verdade só preciso de papel.

Leonardo(B): Que desperdício de papel. Que coisa feia, professora

Professora: É.

Ivo(N): Fala o nome dos caras do Cruzeiro, eu esqueci.

Leonardo(B): Sua besta ambulante.

Professora: Psiu, Leonardo!

Martinha(N): Professora, posso ir ao banheiro?

Professora: Sozinha pode, rapidinho.

Martinha(N): Eu vou sozinha mesmo (Aula 5, E 23 a 26).

#### Exemplo 2

Professora: Já acabou de passar a limpo?

Lilia (B): Não.

Ivo(N): Professora, eu tenho que colocar aquele fim antes da história acabar?

Professora: Psiu.

Eli(N): Tenho que colocar?

Professora: Você é mentiroso.

Eli(N): Não, eu ia escrever professora, a caneta da senhora está aqui em cima da mesa.

Maria(N): Professora, espero que a senhora goste e dê um 10 (Aula 5, E 19 a 21).

Notamos, na sequência anterior, que a professora, ao ter sua face positiva ameaçada, apenas responde ao aluno Leonardo um “É” de forma natural e, em seguida, pede silêncio ao aluno e também evoca um enunciado que ameaça a autoimagem de Martinha e, novamente, a de Eli perante os colegas de sala. Notamos que a professora adjetiva a pessoa dos/as alunos/as negros/as como besta, mentiroso e, implicitamente, de “ladrão de caneta”.

É assim, por meio de adjetivos denegridores da imagem pessoal do/a aluno/a que Rita, ao nomear esses/as alunos/as frente aos/às colegas como mentiroso, besta etc., manifesta em sala, as representações sociais que ela já tem em relação a esses sujeitos que ficamos a conhecer quando da entrevista e das observações de campo. Na verdade, a identificação dessas representações sociais que Rita demonstra em relação aos/às alunos/as negros/as dessa turma foi aclarada à pesquisadora ao final da terceira aula, quando, fora de sala, a professora revelou que “as meninas são prostitutas e gostam disso”, “quando somem da aula, pode saber que estão presos. Parece que colocaram todos os marginais nesta sala. Ninguém gosta do 2º F” (Nota de campo final da Aula 3).

Nota-se que essa representação da professora, em relação aos/às discentes, apareceu, cremos que de forma inconsciente, por meio de um ato falho (troca de nome próprio do aluno) durante a interação com os discentes, no último dia de observação das aulas:

Professora: Rose, o diário está na secretaria?

Rose(N): Está... tem que devolver.

Professora: Com relação às suas faltas... você quer levar?

Rose(N): Sim.

Alexandre(N): Você fez o exercício?

Professora: Roger? Roger, cadê seu caderno?... João, cadê seu caderno?

João(B): Isso é que dá... já acabei.

Professora: Vou chamar você de Roger de novo se não me mostrar seu caderno. Quero ver... (Aula 12, E 11 a 13).

Isso se manifestou numa sequência discursiva em que a professora interagiu com os/as alunos/as negros/as e estava tanto a enfatizar as faltas da aluna Rose quanto a verificar o cumprimento da atividade de Alexandre. Quando, em seguida, a docente vai cobrar do aluno João onde está o caderno dele, nesse momento troca-lhe o nome e o chama de Roger. Ora, João é um aluno de cor branca, e Rita nos confidenciou, fora de sala, já ter tido grandes dificuldades de relacionamento com o discente quando assumiu a turma.

Professora: Eu tenho uma grande dificuldade com esta turma, você está vendo. Eu não me sinto a professora da turma, estou ali só de papel. Além disso, a prefeitura tem esta política perversa da Escola Plural. Quando eu cheguei na sala, o João achava que eu pegava no pé dele e pegava mesmo. Depois eu o chamei e conversei com ele perguntando por que ele fazia aquilo, pois, o tempo todo, ele atrapalhava a minha aula, aí, depois da conversa, ele melhorou... (Nota de campo no final da Aula 9).

O que inferimos desse ato falho da professora é que Rita, ao olhar para João, já o representa como sendo ‘um marginal’; a professora enuncia o nome de Roger (aluno de cor negra) e estabelece, assim, a representação – “negro/marginal”.

Como já foi demonstrado no capítulo do histórico da identidade, a constituição da identidade do negro, no Brasil, é marcada pela negação de sua tradição africana, pela sua condição de ex-escravo e pelo estigma de ter sido um instrumento de trabalho, ter recebido um tratamento semelhante a um objeto e, principalmente, pelos instrumentos legais criados para subjugar-lo e embranquecê-lo. De acordo com Pereira (2003), o negro passou a desenvolver uma identidade associada a valores negativos e/ou estigmatizados. Conforme nos mostra Van Dijk (2001),

El discurso también desempeña un papel fundamental para esta dimensión cognitiva del racismo. Los prejuicios e ideologías étnicas no son innatos, y no se desarrollan espontáneamente en la interacción étnica. Se adquieren y se aprenden, y este sucede generalmente a través de la comunicación, es decir, a través del texto y la charla. De La misma forma, en sentido inverso tales representaciones mentales racistas típicamente se expresan, formulan, defienden y legitiman en el discurso y pueden por lo tanto reproducirse y compartirse dentro del grupo dominante. Es esencialmente de esta manera en que el racismo es ‘aprendido’ en la sociedad (p. 191).

Então, com o ato falho já demonstrado, a professora manifesta sua representação social quanto aos/às alunos/as negros/as de sua turma, no sentido de qualificar os alunos da sala como “marginais” e as alunas como “meninas prostitutas”, conforme relato da professora no final nota de campo, da aula 3, já descrita acima.

Parece também que Rita considerava que seus discentes eram violentos, e esse é um dado que se percebe na entrevista da professora, quando a docente revela que, em seu trabalho, não gostava de reforçar a violência nos textos, porque os/as alunos/as já viviam essa violência o tempo todo. Por isso a educadora procurava não repetir textos sobre a violência, pois considera que isso já estava impregnado na alma dos/as discentes, como recordamos abaixo:

Eu, por exemplo, não gosto de reforçar a violência nos textos e... eu não gosto de escolher texto que fala muito sobre violência, não gosto, eu procuro repetindo aquilo que já... já está tão impregnado na alma deles (Entrevista da professora Rita).

Nesse contexto, é pertinente notar que a nomeação que Rita faz do nome próprio de seus alunos é sempre no sentido de repreendê-los, ordenar que fiquem quietos, de boquinha fechada e sentados, em seus lugares, como já foi demonstrado anteriormente, para garantir um “ambiente de paz” em suas aulas. No entanto, quando nomeia e repreende os alunos brancos sempre demonstra, em seus enunciados, um cuidado com esses discentes no que se refere ao desenvolvimento e execução das tarefas propostas para a aprendizagem do português esses, diferentemente da forma pouca cuidadosa e desinteressada como repreende os negros.

Constata-se que, durante as aulas, Rita chamava muito a atenção de Leonardo (aluno de cor branca) para que ficasse calado e não atrapalhasse a aula. Observa-se que este discente é também o único estudante a quem a professora pede para proceder à leitura dos textos trabalhados em sala. E quando Leonardo cansa de ler, é a própria Rita quem assume a tarefa de prosseguir com a leitura do texto. Essa ação da professora parece ser uma estratégia de Rita para manter o controle da disciplina dos/as alunos/as negros/as durante suas aulas, como exemplificamos:

Exemplo 1

Professora: Alan, guarde o celular... Alan, não vou falar de novo. Leonardo está atrapalhando as pessoas escreverem (Aula 10, E 5 e 6).

Exemplo 2

Professora: Ô gente, vamos parar.

Gilson(B): Depois fala que só a gente conversa.

Tamara(N): Mesmo na sala vario, ah, entendi a frase.

Professora: Leonardo!

Leonardo(B): Ah, só fala comigo.

Professora: Até de costas sei que você está conversando (Aula 4, E 22 a 25).

É, portanto, na pessoa de Leonardo que a docente encontra apoio para manter os/as educandos/as negros/as em silêncio, com a “boquinha fechada”. Assim, Rita mantém o controle sobre os sujeitos sem correr o risco de “ter a própria vida ameaçada” e sem ter que “bater de frente” com os/as discentes, conforme relatou à pesquisadora no final da terceira aula, fora de sala (Nota de campo no final da Aula 3).

Assim, nota-se que a professora, na maioria de suas aulas, tende a manter as relações de dessemelhança com os/as alunos/as. Impossibilitada de fugir da heterogeneidade constitutiva de todo o discurso, ao explicitar a presença do outro (aluno), Rita (falante) expressa, em seus enunciados, a todo o tempo, o seu desejo de domínio da situação. Nota-se que Rita,



dividida entre o medo daquela turma de alunos/as e sua função de ensiná-los/as, ela própria resiste em suas aulas, ao tentar silenciá-los, em todos os momentos. Isso acontecia, porque Rita não se sentia a professora daqueles/as alunos/as, conforme já se viu antes

Com base no princípio de que a linguagem é heterogênea e que o discurso é tecido a partir do discurso do outro, que é o “exterior constitutivo”, as palavras já ditas, carregadas de sentido ideológico (Bakhtin, 2004, p. 113), notamos que Rita reproduz, com suas práticas discursivas, as representações sociais que tem em relação aos/às seus/suas alunos/as, quais sejam, “de marginais e prostitutas”, associadas a vários ditos estereotipados sobre os negros que ainda estão postos em nossa sociedade, de que seriam marginais, violentos, incapazes, atrasados, mentirosos etc., sem ressignificar essas representações por meio de outros discursos antirracistas que já estão postos em nossa história, tendo em vista toda uma luta dos movimentos sociais a respeito das relações étnico-raciais. Discursos esses que são desmistificadores de representações preconceituosas que representam os negros como marginais.

Ora, toda e qualquer forma de discriminação é proibida pela Constituição Federal do Brasil, de 1988, vigente no país. Dentro de uma sociedade democrática, onde todos/as têm direito a voz e vez, qualquer tipo ou forma de discriminação de cor, raça, sexo, religião é inaceitável, principalmente no contexto escolar.

As representações discursivas de Rita, a nosso ver, impregnadas de preconceitos, demonstravam como a docente significava esse “outro” aluno/a, para quem estava a lecionar português. Nesse sentido é que a interação entre a professora e os/as alunos/as ia se constituindo e, conseqüentemente, as identidades de seus/suas discentes também, pois a interação com o Outro tem um papel fundamental na constituição da identidade dos/as alunos/as, conforme afirma Freitas (1997):

(...) sem ele (o outro) o homem não mergulha no mundo signico, não penetra na corrente da linguagem, não se desenvolve, não realiza aprendizagens, não ascende às funções psíquicas superiores, não forma a sua consciência, enfim, não se constitui como sujeito (p. 320).

Pode-se dizer que a professora significava seus/suas discentes em um processo estético signifiante, como nos revela Bakhtin (2003), onde seus/suas alunos/as se encontravam “fixados” e acabados para a docente numa imagem estética signifiante. Imagem essa de sujeitos “meninos marginais e meninas prostitutas”, desprezados e excluídos pela docente e por

todos os professores da escola, conforme enunciou a educadora: “nenhum professor gosta do 2º F”. Nota-se que essa imagem estereotipada que Rita tem dos/as discentes está fixada em uma representação que a professora tem da turma, pois, conforme nos lembra Bakhtin (2003),

(...) mas não posso representar o outro de modo diferente: tudo o que conheço do interior dele e em parte vivencio empaticamente eu lhe insiro na imagem externa como num recipiente que contém o seu eu, sua vontade, seu conhecimento; para mim o outro está reunido e contido por inteiro em sua imagem externa (...). A imagem externa pode ser vivenciada como uma imagem que conclui e esgota o outro (p. 77).

Outra forma em que os enunciados de Rita são ameaçadores de face pode ser percebida por meio das interrupções de enunciados que a professora faz do/a aluno/a durante as aulas de português. Percebemos que, na maioria de suas aulas, a professora utiliza frases declarativas suspensivas para impor um sentido que a própria Rita quer dar ao texto no trabalho em sala de aula.

Com essa prática, a docente não só inviabiliza aos/às alunos/as contemplar a aprendizagem do sentido do texto por meio de descobertas e processos de construção, mas também impede a participação dos/as discentes, fecha a possibilidade do/a aluno/a aparecer, pois tem que os/as manter, e os/as mantém silenciados/as nas aulas. Vejamos um exemplo:

Professora: E aqui. Continuando [... eles estão livres do jogo da mentira]... significa que os homens estão fora do domínio da mentira, a mentira não existe porque o homem ele é verdadeiro para si e para seus semelhantes... [Nunca mais será preciso usar o cárcere do silêncio]... Olha, quando eu não quero ser verdadeiro, eu me calo... diante de uma situação eu me calo... essa couraça, aí coloque o nome, significa: defesa, proteção, armadura.

Telma(B): Tudo isso?

Professora: É porque a couraça era uma proteção de armaduras, os antigos guerreiros usavam para defender de espada e de outros cavalheiros.

Telma(B): Defesa, proteção...

Professora: Armadura. [Nem armadura, fica decretado]. (...) nunca mais será preciso usar... então, olha só o que quer dizer... então eu me calo porque a verdade eu não posso dizer... eu vou me proteger através das palavras que eu vou usar pra minha proteção (Aula 8, E 4 a 6).

Do contrário, se Rita desse uma informação completa aos/às discentes, sem interrupção, ato que tornaria a forma declarativa, essa poderia se revestir de várias modalidades durante as aulas, como, por exemplo, constituir a resposta que a docente pretendia ou constituir algum elemento adicional importante à reconstrução do sentido do enunciado e,

consequentemente, ao estabelecimento de um diálogo entre Rita e seus discentes, onde estes podem falar, apresentar idéias, questionamentos e interpretações sobre o texto trabalhado na aula. Entretanto, isso não ocorre durante o trabalho com textos em sala.

Nesse contexto, enquanto a professora faz a interpretação do texto sozinha, detendo um lugar de clara diretividade no controle do discurso, inclusive quando faz uso do verbo modal “querer”, esvazia-se a palavra e os/as estudantes ficam calados/as, pois não há diálogo com quem impõe sua verdade como única. Nessas situações das aulas de Rita, esvai-se o potencial e as oportunidades dos/as discentes de “pronunciar o mundo” (Freire, 1970), na busca de tornarem-se sujeitos de seus próprios dizeres, pois o sujeito só se constitui socialmente através de suas interações e de seus diálogos.

Em outros momentos das aulas, observamos que a docente utiliza frases interrogativas para manter o controle das respostas corretas que os/as alunos/as devem ter e que são esperadas para contemplar a frase que a professora interrompeu para aguardar que seja completada por qualquer interlocutor/a (heteroacabamento), que todos/as estejam atentos à aula e sigam as atividades propostas. A sua utilização é revelada de forma impositiva e coercitiva na medida em que o fechamento do enunciado de Rita, usualmente, só admite uma única solução gerada por meio de uma manipulação apenas semântica da frase.

#### Exemplo 1

Professora: Nós sabemos que estamos vivendo na terra um problema gravíssimo, falta de quê?

Alexandre(N): Falta d'água.

Professora: Falta d'água, porque nós não respeitamos o quê?

Ivo(N): A natureza.

Professora: A natureza, nós não interagimos com a natureza, pelo contrário nós destruimos, não é isso? (Aula 8, E 15 a 16).

#### Exemplo 2

Professora: A regra é essa, se tiver o e ligando duas orações não se usa vírgula, tá certo? Mas, aqui apareceu o E e E antes dele o quê?

Maria(N): A vírgula.

Professora: A vírgula, por quê? Fala!

Gilson(B): Porque...

Professora: Porque os sujeitos das orações são o quê?

Gilson(B): Diferentes.

Professora: Diferentes.

Professora: Letra E, separamos as orações adverbiais, principalmente quando elas reportam à oração principal. (...) (Aula 2, E 29 a 32).

Em alguns momentos das aulas, percebemos que o uso dessas interrogativas gerava mais um enunciado ameaçador de face dos/as alunos/as negros/as e também servia para repreendê-los/as por conversarem sobre temas considerados tabus, como a temática ligada à sexualidade, conforme vemos abaixo:

Professora: Eles morriam de amor, eles ficavam... Leonardo você está exagerando, pode parar.  
Leonardo(B): Ø  
Roger(N): Você está de chique?  
Maria(N): Não, quando estou fico calma.  
Professora: Ô gente, vamos parar!  
Leonardo(B): Depois fala que só a gente conversa na sala.  
Professora: Temos visita na sala, até assustei com esse vocabulário seu.  
Maria(N): Ah, entendi.  
Professora: Leonardo! Até de costas sei que você está conversando (Aula 3, E 19 a 23).

Os ditos da professora sobre os/as alunos/as são fundados no preconceito, que é uma manifestação de pensamentos em ideias estereotipadas, o que pode deflagrar um mal-estar (*uma má temática*) diante do outro, demarcando uma distância de reconhecimento e prestígio entre sociedades distintas.

Esses dizeres de Rita a respeito de sua turma nos pareceram ser uma via de disseminação do preconceito racial manifestado por meio da linguagem, na qual estão contidos termos pejorativos que, em geral, desvalorizam a imagem do negro, conforme nos mostram pesquisas tais como a de Silva (1995, pp. 47-48) sobre a discriminação do negro nos livros didáticos.

Como consequência dessas e outras construções preconceituosas, temos a manifestação da discriminação, que pode se dar desde a violência até a simbólica manifestada por rejeições à pessoa do diferente, que ameaça e incomoda, pois não atende padrão do grupo dominante ainda a vigorar na sociedade brasileira (branco/europeu).

Nesse sentido, falar de racismo no Brasil – considerando que esse termo pode ser definido como a doutrina que sustenta a superioridade de certas raças (Ferreira, 1986) – pressupõe entender sua historicidade, ou seja, como, quando e por quem foi construída, em nossa história e sociedade, a ideia de que o branco é superior ao negro por ter a pele clara.

Em outras palavras, como esse tipo de discriminação racial foi historicamente produzido por homens, em certa época e lugar, quando/onde dele se serviram para justificar e legitimar a

dominação e exploração sobre outros homens. O racismo parte do princípio de que a cor escura da pele do indivíduo indica, de antemão, sua inferioridade, seja de caráter moral, ético, religioso, intelectual, seja cultural, no sentido mais amplo.

Vemos, portanto, na fala de Rita, a discriminação entendida como uma das modalidades de poder, o qual, na sua maneira de ser, tem um momento em que se oculta e, ao ocultar-se, adota a forma do “não-pode-ser-visto”, logo “não-pode-ser-dito”, assumindo esse poder, consequentemente, a expressão radical do silêncio (Gonçalves, 1985).

#### Exemplo 1

Professora: Como vocês falariam em um exercício?

Gilson(B): Elas foram usadas para...

Professora: Isso.

João: É a C, professora?

Professora: Ah, desculpe.

João(B): Não aceito desculpa (Aula 2, E 19 a 22).

#### Exemplo 2

Professora: Algumas agências, alguns bancos colocam o documento de identidade 323244, SSPMG.

Gilson(B): é J.

Professora: É J, desculpe? (Aula 7, E 6 a 7).

Percebemos que o uso da expressão “por favor”, modalizadora de poder e indicativa de cortesia da docente para com seus discentes, foi utilizada por quatro vezes, sendo as três referentes ao tratamento de Rita com toda a turma para mitigar o seu poder na hora de colocar cada aluno em seu lugar, pedir-lhe para olhar a atividade da folha de exercício e solicitar que colocasse a data em uma atividade. Nas demais ordens dadas aos/às alunos/as, essa expressão não apareceu em seus enunciados, sendo preponderante a forma imperativa da professora.

#### Exemplo 1

Professora: ... vão assinar, por favor, e logo no finalzinho eu vou entregar o boletim e o trabalho que estamos fazendo da construção de cartão, vamos fazer em dupla (Aula 3, E 3 ).

#### Exemplo 2

Professora: ... com relação à última fila que está lá atrás, dá uma olhadinha, por favor, eu vou marcar só duas questões para vocês fazerem, a 1B e a 3ª (Aula 4, E 10).

#### Exemplo 3

Professora: Gente, vamos começar, coloque a data, por favor. Prontinho, gente? Nome e número (Aula 6, E 1).

Exemplo 4

Professora: Vocês vão tentar escrever aí, por favor, até a palavra borracha você vai fazer um arco e colocar para mim sujeito composto (Aula 2, E 4).

A posição e função que a professora ocupa lhe conferem a responsabilidade de iniciar as diferentes etapas da aula, e isso se dá por meio dos seus diversos enunciados que visam informar, solicitar, perguntar, avaliar, repreender, etc. Isso se explica não só porque ela é quem retém a palavra com mais frequência, mas, também, porque controla e organiza, por meio de seu “enunciado operador identitário”, as atividades dos/as educandos/as.

O modo pelo qual Rita desenvolvia seus enunciados, balizados, por um lado, pelo corte à fala do aluno, por outro lado pelo tipo de acabamento (auto ou hetero) nos ajudou a perceber o emergir de diferentes vozes de resistência na sala de aula, vozes da professora e de seus/suas alunos/as.

Outra posição que Rita assumia refere-se à manifestação, em seus enunciados, de um poder, no sentido de demarcar um “Eu” que sabe, em oposição a um “Vocês” que não sabem; assim, ela estava ali, em sala, numa posição hierarquicamente superior à de seus/as alunos/as. E é esta pressuposição fundadora que a autorizava a se interromper e a interromper os outros na sala para encaixar suas respostas e avaliar as atividades propostas durante as aulas.

Consideramos que a interrupção de enunciados apresenta-se verdadeiramente constrangedora para a imagem dos interlocutores e constitui um enunciado ameaçador de face do/a aluno/a.

### **O discurso avaliativo**

Outra característica que percebemos nos enunciados de Rita e de forma regular foi a avaliação. E essa se apresenta como elemento definidor e característico do discurso de poder da professora em sala. A esse respeito é relevante nos atermos à posição teórica de Mehan (1979), quando afirma que a “presença de uma ranhura na evolução, comentários sobre desejos, na completude de uma iniciação imediatamente precedente – o par de réplica, parece ser uma característica distintiva da conversação em sala de aula” (p. 194).

Consideramos que, na totalidade das aulas de Português de Rita, a avaliação negativa foi predominante. Enquanto a avaliação positiva demonstra cortesia e proteção à face do/a

aluno/a, sendo uma estratégia utilizada por professores/as para reduzir a sua autoridade e possibilitar um ambiente favorável, onde os/as alunos/as trabalhem com motivação, a negativa revela-se extremamente coerciva e constitui um enunciado ameaçador de face para com a imagem dos/as discentes, pois, diante de uma resposta incorreta do/a aluno/a, a professora realiza uma avaliação negativa.

Em outro momento, quando a avaliação negativa objetiva, de preferência, o conteúdo da intervenção, a professora utiliza de diversas estratégias para ultrapassar a situação e manter a continuidade normal da aula. Assim, Rita dá alguma pista ao/à aluno/a, reformula a pergunta para o/a discente ou dirige a pergunta a outro/a aluno/a.

Tomamos para análise algumas sequências discursivas ocorridas nas aulas de número 10, 11, 12, e 3 por considerá-las mais significativas para essa análise e, também, porque caracterizam, de forma visível, a avaliação negativa e a coercitividade presentes nos enunciados da professora com os/as alunos/as negros/as nas aulas de Português, conforme demonstramos abaixo. Ressaltamos que a repetição de alguns exemplos, ainda que pareça redundante, visa facilitar a compreensão para que não seja preciso retornar na remissão de exemplos anteriormente transcritos.

#### Exemplo 1

Professora: Alan, você fez o exercício?

Alan(N): Não.

Professora: Roger, cadê seu caderno?... João, cadê seu caderno?

João(B): Isso é que dá... já acabei.

Professora: Vou chamar você de Roger de novo se não me mostrar seu caderno. Quero ver... Você disse que sim, quero ver o caderno.

João(B): Vou copiar agora.

Professora: Rapidinho, fique esperto! (Aula 12, E 11 a 14).

É pertinente observar, nessa primeira sequência, que a professora, ao perguntar para Alan se havia feito o exercício e obter a resposta “não”, dirige a mesma pergunta para Roger (ambos negros). Em seguida, dirige-se a João, erra o seu nome chamando-o de Roger, e, aí então, concentra sua atenção em João (aluno branco). De forma insistente informa a João que deseja ver o seu caderno e aguarda até o aluno copiar o exercício para fazer a tarefa proposta na aula.

Ora, nota-se pela aula que a professora não utilizou nenhuma estratégia de encorajamento ou de coercitividade para que Alan fizesse o exercício. Dessa forma, o aluno

permanece em sala sem executar qualquer atividade e sem ser encorajado a fazê-la. Vejamos a 2ª troca verbal:

Exemplo 2

Professora: Oi, acabou?

Daiane(N): Não, professora, são 24 perguntas.

Professora: Está conversando.

Daiane(N): Sério, eu olho no seu olho.

Professora: E aí não está dando conta não?

Gilson(B): Estou, estou copiando.

Professora: Só fez três até agora?

Gilson(B): É, estou trabalhando à tarde e fazendo curso de informática à noite.

João(B): Professora.

Professora: Fazendo o quê?.

Professora: E aí, não está dando conta não?

Gilson(B): Estou, estou copiando.

João(B): Professora.

Gilson(B): Estágio e, à noite, ainda ajudo meu pai na sorveteria.

João(B): Professora.

Professora: Já vou (Aula 10, E 16 a 20).

Vimos que, a professora faz um julgamento da aluna, ao considerar que a discente não terminou ainda a tarefa por motivo de conversa. Mais uma vez, abandona a aluna Daiane (negra) sem fazer qualquer outro comentário ou solicitar que continue para terminar a tarefa, e dirige sua atenção para o aluno Gilson (cor branca), com quem avalia o porquê dele só ter feito três questões. A docente pára e fica a ouvir o aluno.

Professora: O desfecho nem sempre é notado por nós, nem sempre ele fecha o texto. Então, o trabalho que vamos fazer ele é simples. Então, a primeira coisa que você vai fazer é: reconhecer o título da crônica e o nome do autor.

Maria(N): Como assim?

Professora: Olha o sumário. Vocês já identificam a crônica que vão ler? Aí você identifica o título da crônica e o nome do autor. Número 2, vocês vão reconhecer as personagens ou personagem, não tem nome citado pelo autor, ele fala de senhor, vendedor, senhora, a gente identifica o/a personagem assim, está entendido?

Maria(N): Ham, ham.

Professora: Você vai reconhecer a personagem e fazer um comentário breve sobre ele, o que é um comentário breve? Que personagem é esse que o autor apresenta? Terceiro, vocês vão identificar o assunto da crônica, este texto fala sobre o quê?

Maria(N): Fazer que tipo de comentário?

Professora: Você, pelo texto, vai fazer o comentário.

Maria(N): Que comentário?



Professora: A crônica fala sobre o quê? Você vai dizer como o autor inicia e finaliza a crônica. Tem dúvida?

Alunos/as: Ø

Professora: Não?

Maria(N): É para entregar?

Professora: Eu vou dar visto, pode fazer no caderno.

Maria(N): Vai dar tempo, professora?

Professora: A crônica é simples, e cinco linhas vocês vão fazer o resumo da crônica (Aula 11, E 5 a 12).

Verifica-se que, nessa avaliação negativa, que visa preferencialmente o conteúdo da intervenção, a professora utiliza a estratégia de facultar uma pista à aluna e, conseqüentemente, a toda a turma no sentido de ultrapassar aquela situação e dar continuidade à aula. Ao mesmo tempo em que utiliza tal estratégia, diz à aluna que essa tarefa será avaliada com um visto no caderno. Ao considerar que a crônica é simples, a professora coage os alunos, nesse contexto, a fazer a tarefa no tempo que ainda restava de aula. Em seguida, faz a chamada e, então, bate o sinal.

Parece-nos que, ao considerar que aquela crônica era simples, Rita avaliava seus/suas alunos/as como “fracos e com dificuldades na leitura e interpretação de textos”. Isso fica evidente em seus dizeres à pesquisadora, quando, ao final dessa aula, relatou:

Professora: Na 7ª série, eu trabalho com as crônicas mais simples; para esta turma escolhi o livro número 4 que está mais de acordo; porém, eles têm dificuldades (Nota de campo Aula 11).

Essa avaliação negativa que a professora faz da turma é demonstrada ainda em seu enunciado na sala de aula quando, após atender a um aluno que não consegue ler o que escreveu em seu caderno, nos diz:

Professora: Nossa! Esta turma é difícil, tenho dificuldades com esta turma, tudo que dá eles não fazem, veja, ele não lê o que escreveu (Aula 9, E 24).

Vejamos, agora, a sequência discursiva da aula 3.

Professora: Eu já estou terminando.

Eli(N): Por que nós estamos atrasados?

Talita(N): Desde que começou, fala que está terminando.

Professora: Vocês estão atrasados.

Maria(N): Por que todos os professores falam que estamos atrasados?

Professora: Porque vocês conversam demais.

Gilson(B): Não vai entregar o boletim não?

Professora: Vou... Willer, psiu? João! Psiu, João! (Aula 3, E 27 a 30).

O enunciado de Rita de que os/as alunos/as estão atrasados/as é associado ao julgamento de que os/as discentes “conversam demais”. Nesse sentido, mais uma vez, percebemos que Rita lhes diz que, para que possam chegar a atingir a categoria de “alunos/as adiantados/as”, “letrados”, é necessário o silêncio, e é justamente tal comportamento que a professora realiza em seu próximo enunciado, dirigido aos/às alunos/as.

Podemos inferir que, assim, a professora diz para os/as discentes aquilo que raramente é dito com palavras, quer seja o não-dito (“todos os professores, inclusive eu penso que vocês são atrasados, fracos”). Conforme afirma Fernandes (2005, p. 35), “compreender o sujeito discursivo requer compreender quais são as vozes sociais que se fazem presentes em sua voz”. É este olhar, este dizer de Rita que permite a constituição de uma imagem unitária do “eu” destes/as adolescentes durante o processo de letramento. Todavia, neste contexto, é importante destacar que “a identidade, assim como o sujeito, não é fixa, ela está sempre em produção, encontra-se em um processo ininterrupto de construção e é caracterizada por mutações” (*idem*, p. 43).

### **O Ethos**

O contexto (as condições) em que ocorre a interação dialógica entre a professora e os/as estudantes durante o processo de aprendizagem do português, na sala de aula, tem um papel determinante na constituição da linguagem e na construção da identidade dos/as alunos/as, pois é nesse processo de interação entre locutora e interlocutores/as e “as vozes” de outros que a intersubjetividade constitui a atividade mental dos sujeitos e, conseqüentemente, os próprios sujeitos. A partir desse contexto de enunciados podemos observar o *ethos* da sala da professora.

O conceito de *ethos* nos permite unir características do comportamento em geral das pessoas, e não apenas do discurso, que levam à construção de uma particularidade do “eu”. Nesse sentido, o que percebemos é que “as formas pelas quais as sociedades categorizam e constroem identidades para seus membros são um aspecto fundamental do modo como elas funcionam, como as relações de poder são impostas e exercidas, como as sociedades são reproduzidas e modificadas” (Fairclough, 2001, p. 209).

Embora o *ethos* seja manifestado pelo corpo inteiro e não apenas por meio da voz, nossa análise se deterá nos discursos enunciados em sala de aula na interação entre professora e aluno/a visando identificar o que a professora faz com o enunciado linguístico do/a aluno/a negro/a e como Rita lida com o *ethos* desses/as alunos/as. Lembramos, todavia, que o *ethos* não se mostra explicitamente, ele está presente naquilo que é dito e configura opções sintático-semânticas.

Assim, as pessoas, de uma forma geral, nas interações, não afirmam “Eu sou isto”, “Eu sou aquilo”, mas as escolhas sintáticas e lexicais apontam para a presença dessa pessoa que é construída linguisticamente, conforme nos mostra Maingueneau (2004, 2007).

Na maioria das aulas de Rita, observamos que a docente demonstrava uma grande dificuldade em lidar tanto com a forma como os/as alunos/as se comportavam em sala, como também com o vocabulário que usavam para se comunicarem e, ainda, em relação às dificuldades de aprendizagem que manifestavam ter durante as aulas. Essa questão ficou bem explícita na aula em que os/as alunos/as faziam um trabalho sobre o Romantismo, e um aluno chamou a professora em sua carteira e lhe perguntou:

Josias: Professora, o que está escrito aqui?  
Professora: Deixe-me ver (Aula 9, E 22).

Em seguida, após ler o caderno do aluno, a docente virou-se para a pesquisadora e disse: “Ele não lê o que escreveu” e acrescentou: “Nossa, essa turma é difícil, tenho dificuldades com esta turma; tudo o que dá, eles não fazem, veja, ele não lê o que escreveu”. Nessa hora a pesquisadora questionou: “Eles sabem ler?”. E qual não foi o espanto da professora ao responder se indagando: “Sabe que eu não sei? Nunca perguntei”. Nesse momento bateu o sinal para encerrar a aula. Todavia, já no portão da escola, a professora perguntou à pesquisadora: “O que devo fazer com esses alunos? Eu tenho uma grande dificuldade com esta turma, você está vendo. Eu não me sinto a professora da turma, estou ali só de papel. Além disso, a prefeitura não tem esta política perversa de escola plural. Quando eu cheguei na sala, o João achava que eu pegava no pé dele e pegava mesmo. Depois eu o chamei e conversei com ele perguntando por que ele fazia aquilo, pois o tempo todo ele atrapalhava a minha aula, aí depois da conversa ele melhorou. Hoje você me perguntou se eles sabiam ler, eu não sei se sabem ler” (Nota de campo Aula 9).

Ao final desse e de outros relatos, Rita revelou que, dentro de dois anos, estaria se aposentando e relatou que iria organizar uma aula com leitura para ver se os/as alunos/as sabiam ler, e se indagou: O que a educação está fazendo? Contudo, a organização de uma aula de leitura para verificar se os/as alunos/as do 2ºF sabiam ler jamais aconteceu.

Em relação ao comportamento dos/as discentes, Rita tentava trocá-los/as de lugar na sala a fim de evitar um confronto direto com os/as estudantes, pois, a nosso ver, tinha medo dos/as alunos/as por considerar que a violência estava impregnada na alma deles/as, já que viviam a violência o tempo todo nos aglomerados e favelas em que moravam, conforme já dito na análise das entrevistas.

Assim, diante de atitudes do/a aluno/a, como, por exemplo, as de: ficar de pé para apontar lápis, assobiar, usar radiofones, ligar celular, mexer em tênis do/a colega, começar discussão de ameaça de vida com o outro, etc., Rita, ora manda cada um sentar em seu lugar para fazer a atividade proposta, ora desloca a repreensão só para o aluno Leonardo (de cor branca), no sentido não só de protegê-lo da ameaça verbal do aluno João, como também na tentativa de que os/as alunos/as negros/as parassem com outros comportamentos indisciplinares, ou ainda, resolve fazer a chamada para buscar silenciá-los na discussão.

Professora: Ô Alexandre, vamos comigo buscar o livro que é pesado.

Alexandre(N): Chama outro, então.

Professora: Gente, esse livro é só para ajudar.

João (B): Fica ameaçando, encho sua cara de soco.

Leonardo(B): Vai o quê?

João(B): Você duvida?

Leonardo(B): Duvido de nada não.

João(B): E então, cala a boca! Deixe ele ficar falando inverdades, vou no barraco dele vai ver e sentar o pau.

Professora: Gente, a partir da página 179 (Aula 9, E 10 a 12).

É comum, em sala de aula, a estratégia dos/as professores/as de buscar trocar os/as alunos/as de lugar, numa tentativa não de fazer com que estes/as se sintam mais à vontade para o processo de aprendizagem, mas visando manter a “ordem e o silêncio na sala” para que possam desenvolver as atividades previstas nas disciplinas que lecionam na escola. Nessa contenda entre os discentes, Rita apenas usou a estratégia de fazer a chamada.

Raras foram as vezes em que Rita buscou diretamente colocar os/as alunos/as em suas próprias carteiras, como na primeira aula que observamos. Nota-se que a “bagunça” da turma era uma resposta, “um dito” à professora e demais professores da escola sobre “um não dito”

deles, a respeito daquela “uma imagem preconceituosa” que todos/as os/as professores/as tinham a respeito daquela turma e de cada sujeito que ali estava, em busca de conhecimento e ascensão social.

Esse imaginário tão (in)forma(dor) de Rita e de outros docentes da escola a respeito da imagem daqueles/as alunos/as, revelava, portanto, o discurso funda(dor) do racismo e de preconceitos e produzia um discurso da diferença.

Tal diferença, conforme afirma Tadeu da Silva (2007), é essencialmente um processo linguístico de significação, já que não é uma característica natural, mas é discursivamente produzida. É, além disso, sempre uma relação: “Não se pode ser ‘diferente’ de forma absoluta; é-se diferente relativamente a alguma coisa, considerada precisamente ‘não diferente’” (p. 87). E a significação que produz a diferença se dá em conexão com relações de poder.

São essas relações de poder que fazem com que a “diferença” adquira um sinal (os discursos avaliativos pejorativos dos/as alunos/as relatados pela professora à pesquisadora e entre aqueles ditos pelos/as discentes sobre a professora de português também para a pesquisadora), quer sejam, de que o “diferente” é avaliado negativamente relativamente ao “não diferente”.

Como podemos ver na sequência discursiva abaixo, essas relações de poder estão postas em todos os momentos dentro da sala de aula e são demarcadas nos discursos que acontecem durante o processo de letramento.

Professora: Gente, a partir da página 179.  
Willer(N): Professora, deixa eu tomar bomba, não.  
Professora: Gente, chamada... Alex... Alexandre...  
João(B): Ô, Ramon, abaixa a cabeça aí.  
Professora: Leonardo, senta no seu lugar!  
Leonardo(B): Colocar um monte de gato na sala casa.  
João(B): Coisa mais fácil que tem é matar você, você nem vai ver.  
Professora: Leonardo, desse jeito não vai conseguir fazer o exercício.  
Leonardo: Estão mexendo comigo lá atrás.  
Professora: Alexandre, tem no caderno.  
Alexandre: Não copiei tudo, o João tem.  
Professora: Aqui, João, é só seguir pelo caderno, Alexandre faz o seu (Aula 9, E 12 a 17).

Observa-se, nesta aula, que Rita não faz nenhuma intervenção na discussão que se estabelece entre os alunos João e Leonardo (ambos de cor branca). Mas faz uma intervenção repreensiva ao comportamento do aluno Alexandre, quando esse se recusa a emprestar seu

caderno para o João. Conforme nos mostra Fairclough (2001), “os participantes são construídos em uma relação de solidariedade e de experiência comum, se não de amizade, e a cena é construída no sentido de as pessoas se aliviarem de seus problemas” (p. 208).

Já em relação ao vocabulário utilizado pelos/as alunos/as em sala, percebemos que a professora faz uma intervenção mais pontual nos enunciados dos/as discentes. Essa preocupação da professora faz parte dos preceitos tradicionais que Rita nos afirmou, em sua entrevista, que tinha, embora a nosso ver, faça parte de uma estratégia que a docente utiliza para demarcar um *ethos* diferente daquele que é apresentado pelos/as seus/suas alunos/as negros/as.

Como já foi dito, ninguém diz que “É isto ou aquilo”, mas seu enunciado o revela. Nesse sentido, o *ethos* é responsável pela criação da pessoa que se encontra, por assim dizer, por trás daquilo que é dito. Isso fica bem explícito no relato da professora quando caracteriza seu tipo de aula e diz dos preceitos de que não abre mão como professora de Língua Portuguesa, como já descrito na análise das entrevistas.

Verifica-se que, em algumas aulas, após Rita ser questionada sobre o significado de determinadas palavras ou expressões e explicá-las aos/as alunos/as, a professora não dá outras explicações e encerra as demais discussões ou esclarecimentos que se fariam necessários para a compreensão do/a aluno/a no processo de aprendizagem do português.

Nesse contexto de análise, o que nos parece significativo compreender é que tanto a professora Rita e os demais professores da escola quanto os/as alunos/as constroem discursos de representação que revelam sistemas de valores dos quais se servem para julgar a realidade, como vemos no exemplo abaixo:

Professora: É, eu gostaria que vocês prestassem atenção...

Eli(N): Professora, isso é linguagem?

Professora: Não, é uma figura de linguagem, em cima do CV – O – D complemento verbal, objeto direto.

Alexandre(N): Comando Vermelho.

Professora: Alexandre, dá licença um minutinho?

Alexandre(N): Toda (Aula 2, E 12 a 14).

Todos os sujeitos do processo ensino-aprendizagem (professores/as e alunos/as) podem definir e se reconhecer como pertencentes a um grupo social em função dos discursos de representação aos quais aderem ou, ao contrário, em função dos discursos de representação os quais os/as estudantes rejeitam.

Nesse sentido, percebemos que a professora, ao pedir licença ao aluno para continuar a aula, usa dessa estratégia para deslocar a atenção de todos para a tarefa e evitar a discussão sobre o Comando Vermelho, que é uma organização criminosa do estado de São Paulo, e que foi aportada ao discurso de Alexandre ao interpretar a sigla anotada pela educadora no texto trabalhado.

Constrói-se assim, nesse conflito de discursos, uma consciência, “consciência social”, do sujeito, consciência essa que não é, necessariamente, consciente e que o sobredetermina parcialmente. Assim, se o social é significado, os indivíduos envolvidos no processo de significação também o são.

Portanto, os sujeitos sociais não são causas, não são origem do discurso, mas são efeitos discursivos. E como a palavra está sempre carregada de um conteúdo ou sentido ideológico ou vivencial (Bakhtin, 1992, p. 95), esses discursos não podem estar fora da representação de uma imagem corporal desses sujeitos, que se encontram e se relacionam cotidianamente nas aulas de português e em outros espaços sociais.

Assim, a imagem que Rita e os professores da escola têm a respeito dos sujeitos daquela turma, composta 99% de estudantes negros, nos revela que:

Sobre o corpo se encontra o estigma dos acontecimentos passados, do mesmo modo que dele nascem os desejos, os desfalecimentos e os erros, nele também eles se atam e, de repente, se exprimem; mas nele também se desatam, entram em luta, se apagam uns aos outros e continuam seu insuperável conflito (Foucault, 1992, p. 2).

Podemos dizer, então, que sobre o corpo desses/as alunos/as, pertencentes à raça negra, se encontra o estigma dos acontecimentos passados (toda uma história de vida, de escravidão), marcado pela exclusão social, pelo não acesso às escolas e ao conhecimento da Língua Portuguesa e de outros saberes que lhes foram negados historicamente, o que ocasionou a construção de uma identidade de sujeitos não letrados, como demonstram as pesquisas sobre o analfabetismo funcional (Infante, 2000).

Nesse contexto é que o enunciado operador de Rita “Eu vou falando e vocês vão fazendo o trabalho”, demarcado em todas as suas aulas, revela-nos como a professora lida com o *ethos* dos/as alunos/as. E é por meio desse discurso que a professora conduz o processo de letramento dos/as discentes nas aulas de português, impossibilitando que as diferenças apareçam.

Assim como os/as alunos/as resistem ao discurso autoritário e controlador de Rita, a docente também resiste às diferenças trazidas pelos/as estudantes negros/as à sala de aula, resiste àqueles que são para ela “os diferentes”, os marginais, as prostitutas, etc. E é nessa relação dialógica, já que, no universo bakhtiniano, nenhuma voz jamais fala sozinha porque a natureza da linguagem é inevitavelmente dupla, que os/as alunos/as negros/as resistem e permanecem na sala de aula para aprender português.

Percebe-se que os/as estudantes têm em si “a consciência” de que a aprendizagem do português é fundamental para adquirirem a ascensão social dentro da nossa sociedade, que exige sujeitos letrados, como nos foi relatado nas entrevistas que realizamos com os/as educandos/as.

É pertinente identificar, em outra aula, que a professora, ao trabalhar com o texto de Tiago de Melo, *O Estatuto do Homem*, vai apresentando, durante a leitura, suas ideologias em relação à concepção de homem, de mundo e de sociedade para os/as alunos/as. Nessa aula, houve uma recorrência significativa de Rita quando fez a articulação da frase do texto “olhar limpo (claro)” dando-lhe o significado de honestidade, em contraposição com a idéia de “olhar escuro” (não dito) que pode ser entendido por todos/as os/as estudantes como desonestidade. Fez, ainda, a relação da frase “traje branco”, significando paz, tranquilidade, serenidade, em contraposição ao “traje preto” (não dito) significando guerra, inquietude, agitação. E para completar, ainda, aparece, nesse texto trabalhado, a frase “expulso do grande baú negro” que a professora interpreta assim:

Professora: Olha, gente, não é só nós que somos pobre que temos medo de ficar sem o dinheiro, porque ficar sem dinheiro dá medo. Nós precisamos de dinheiro pra tudo: a nossa roupa, o nosso sustento, o nosso jantar, mas quem tem muito tem medo, medo de quê...? Medo de perder. E, às vezes, a pessoa que tem muito dinheiro entra em pânico, porque tem medo de, um dia, perder aquela fortuna e, às vezes, até vê isso com certeza (Aula 8, E 21).

Observa-se que, ao prosseguir em suas reflexões, Rita enuncia sua posição quanto à importância da honestidade para se conquistar as coisas necessárias na vida cotidiana e também se coloca como pobre quando se insere na classe social da turma e se apresenta como uma pessoa igual a seus/suas discentes. Parece-nos que aqui a professora também se apresenta/reconhece como pertencente à etnia negra, já que 99% dos/as estudantes daquela turma eram alunos/as negros/as.



Ao fazer a correção dos exercícios do texto, ante sua própria pergunta: “O que é um dia cinzento pra mim”, os/as estudantes, sequencialmente, respondiam com as palavras ruim/revoltado, significando cor cinza como algo ruim, que causa revolta. Dessa forma, infere-se que o/a aluno/a e a professora, como interlocutores/as, são, de fato, sujeitos inscritos em lugares estabelecidos, por meio dos quais atingem sua identidade.

Assim, passam a ocupar posições e lugares por meio desse sistema de lugar e dizem aquilo que podem e devem dizer, de acordo com as regras que determinam seus discursos. Reproduzem, em sala de aula, por meio da linguagem, diversos conceitos estereotipados, tomados como verdades que vão sendo internalizadas pelos sujeitos e vão constituindo suas identidades e seus discursos.

Outros estudos sobre a discriminação racial, como os já realizados por Fúlvia Rosemberg (1985), Ana Célia da Silva (1995) e Esmeralda Negrão (1987), levaram a conclusões semelhantes quanto à representação dos personagens negros nos livros didáticos, quer sejam esses apresentados como ignorantes, ingênuos, desastrados, subordinados, associados a animais, quer indiferenciados, sem nome próprio ou sobrenome, isolados, maltrapilhos, bêbados, escravos, etc.

Como já vimos, a construção da identidade do negro está relacionada também com o tipo de tratamento que recebeu ao longo da história, estando, assim, comprometida, pois vivemos em uma sociedade racista, onde o modelo que ainda prevalece para os padrões de cultura, religião e beleza é o europeu. Isso torna o processo de construção da identidade bastante confuso, pois faz com que o negro “aprenda” a não gostar de si, de sua cor. O padrão de beleza adotado, conforme afirma Ferreira (2000), é o de uma pessoa branca, e isso se constitui em um problema para o negro que queira adotá-lo como modelo único e correto.

Nesse sentido, é provável que o negro, conforme também mostram os estudos de Pereira (2003), seja levado a referenciar-se no grupo de pessoas brancas, por associá-lo a qualidades positivas, e fugir do grupo de pessoas negras, por fazer associação contrária, ou melhor, por considerá-lo com qualidades depreciativas. Essa imagem negativa “aprendida” desde a infância pela criança e que tem seu reforço na fase escolar, pode levar a uma desvalorização da beleza negra e também à constituição de uma imagem negativa do negro acerca de si próprio.

Podemos dizer que essas representações de “traje branco” ligado a uma imagem boa e “dia cinzento” ligado a uma imagem ruim, podem criar um imaginário de “cor branca” ligado a

coisa boa e “cor cinzenta” ligada a coisa ruim, e assim fazer com que o/a aluno/a negro/a seja levado/a a referenciar-se no grupo de pessoas “brancas”, por associá-lo a qualidades positivas, e fugir do grupo de pessoas “negras” (imagem de dia cinzento/preto) por fazer associação contrária, ou melhor, por considerá-lo com qualidades depreciativas.

Nas aulas, o/a aluno/a, ao ouvir ou ler uma enunciação, orienta-se em relação a ela e começa a estabelecer uma inter-relação de concordância ou discordância, de apreciação ou não, de execução, etc., com o enunciado da professora e continua em constante elaboração durante todo o processo de compreensão do discurso da docente nas aulas. Com efeito, nas observações das aulas, identificamos que Rita gere as proposições para seus/suas alunos/as como verdades prontas e acabadas, como observamos nos exemplos.

Exemplo 1

Professora: Porque, na verdade, nos tempos passados os autores eram muito próximos de seus leitores, isso fazia com que entre eles houvesse debates, discussões, opiniões. Muitas vezes nesta época como em várias outras não se pensava em... em percentual de analfabetos... (Aula 6, E 5).

Exemplo 2

Júnia(N): O que é fétidas?

Professora: Mal cheiroso.

Júnia(N): Por que não escreveu fedidas?

Professora: Ø (Aula 11, E 18).

Raras foram as vezes em que a professora, no processo de letramento, fez uso de advérbios modais, provavelmente, possivelmente e definitivamente, com seus adjetivos equivalentes, por exemplo, é provável/possível etc., que indicam incerteza ou possibilidade de questionamentos dos/as alunos/as referentes aos conteúdos trabalhados em sala.

Observa-se que, ante as perguntas dos/as alunos/as que tratavam ou exigiam a compreensão do conceito de uma determinada palavra escrita no texto ou quadro para a consecução de uma tarefa, Rita dava uma resposta imediata, como nos exemplos:

Exemplo 1

Maria(N): Que é marco, professora?

Professora: Pode ser início ou fim (Aula 10, E 4).

Exemplo 2

Rose(N): Professora, complemento significa o quê?

Professora: Se mora em apartamento.

Rose(N): Então, põe o número só?

Professora: É, é fictício, vamos supor que mora no apartamento noventa, aqui põe tudo com letra maiúscula (Aula 7, E 51 a 52).

Notamos nesses enunciados que a concepção de linguagem proposta pela professora está vinculada ao ensino da língua padrão, por meio da prescrição e da gramática normativa, diferente da linguagem cotidiana que o/a aluno/a está acostumado/a a escutar e usar. Nesse sentido, o que percebemos é que a professora estabelece um processo de construção de identidade linguística pautada na aquisição de saberes sobre a língua à medida que a trata com artificialidade e homogeneidade. Assim, quando Rita é questionada pelo significado das palavras, apenas apresenta aos discentes um significado das palavras que combina no texto, sem refletir sobre outros significados que essas palavras contenham.

Percebemos que seus enunciados têm uma conotação mais categórica em relação à verdade das expressões quando se trata do trabalho de exercícios com as regras gramaticais.

#### Exemplo 1

Professora: Aqui coloque o acento circunflexo. A a letra A, monossílabo, aí você vai escrever monossílabo. Direito, mais à frente. A letra B sobre os ditongos... você achou?

Maria(N): Não.

Alexandre: Eu entendi, mas não aprendi.

Professora: É essa aqui. As palavras monossílabas tônicas terminadas em A você vai acentuar: já, cá, pá, pó, má, cá. Vamos repetir, vamos conferir. A letra B, lê, pé, dê (acento circunflexo).

Leonardo(B): Professora? A-E-O.

Professora: Você responde?

Leonardo(B): S.

Professora: Muito bem. A-as; e-es.

Maria(N): 'O'-seguido

Professora: Você coloca "o" seguido ou não de "s". Nesta observação elabore a sua resposta: a-e-o. Qual a regra que eu posso elaborar?

Leonardo(B): A-E-O, seguido ou não de S.

Professora: Toda palavra ou toda tônica terminada em a, e, o, seguida ou não de s, é acentuada. Isso! (Aula 1, E 3 a 10).

No desenvolvimento dessa aula, a professora trabalha com exercícios e elaboração das regras gramaticais; todavia, o que percebemos é que, após várias explicitações dessas regras, o aluno Alexandre (negro) diz não ter aprendido o conteúdo. Nota-se que a professora, no princípio da aula, apenas mostra para o discente qual é a resposta do exercício e continua sua aula, sem perguntar qual a dúvida. No final da correção dos exercícios, a docente ignora o não entendimento das regras gramaticais pelo aluno, quando Rita, depois de trabalhar com ditongos,

perguntou se o discente havia entendido e, mais uma vez, recebeu a resposta “eu entendi, mas não aprendi” (Aula 1, E 23).

Esse fato nos remete aos conceitos de assimilação e acomodação considerados por Piaget (1973) como sendo fundamentais para que ocorra a aprendizagem. Nesse contexto percebe-se que, quando Rita ignora a fala do discente e avança nos conteúdos sem que o aluno compreenda as normas gramaticais do português, esta atitude contribui para o não saber de Alexandre, pois, se é por meio da linguagem que o homem significa o mundo e a si próprio (Fairclough, 1992), inferimos que o entendimento estabelecido pelo discente poderá ser o de alguém que entende, mas não aprende português.

Nota-se que Rita durante suas aulas faz uso letrado de verbos modais que enfatizam formas de poder. A docente procura aplicar a língua padrão de forma coercitiva e não como aprendizado de letramento para os/as alunos/as. Essa prática da docente impossibilita a aquisição dos conhecimentos linguístico-culturais que transformariam os/as discentes em interlocutores/as letrados/as.

Em outras aulas, observa-se que, diante do questionamento entre os/as discentes sobre a forma de escrita ortográfica de alguma palavra, como foi o caso da palavra ‘Um’ ou ‘HUM’ utilizada no preenchimento de um cheque, Rita adianta-se e responde, de forma categórica:

Professora: ... alguém questionou “Hum” com “H”; no passado, era assim, só que hoje nós não usamos, hoje escrevemos “UM” sem “H” normalmente (Aula 7, E 1).

Nessa aula, notamos que o trabalho da professora com os/as alunos/as visava apenas a utilização da escrita para fins funcionais (preenchimento de cheque, ficha cadastral), ou seja, o letramento funcional. Quando trabalhou com leitura de textos, a docente apresentou os sinônimos das palavras também de forma categórica. Nessas aulas, a própria professora não só fazia as perguntas e dava as respostas com os sinônimos de cada palavra, mas, também, apresentava outros significados como sendo únicos.

Professora: ... na bandeira do Brasil o verde representa o quê... a nossa? A nossa riqueza; é isso etc.; então, o verde aqui representa a nossa riqueza, para as pessoas holísticas o verde significa cura (Aula 8, E 3).

Professora: Então, converter significa mudar, transformar, então as terças-feiras cinzentas têm que se transformar em quê? Em manhãs de domingo (Aula 8, E 2).

A docente mantém essa atitude até o momento em que é questionada por um aluno em relação à explicação, mas, logo que percebe o erro de sua resposta, apresenta um argumento de defesa da sua ideia e continua a atividade de leitura do texto.

Professora: ... irrevogável gente, coloca aí – que não se pode mudar.

Alexandre: Tem alguma lei irrevogável no Brasil?

Professora: As leis são.

Alexandre: Mas tudo pode mudar, professora, no país nosso.

Professora: Pode mudar, existe a Constituição Brasileira, dentro da Constituição são estipuladas as leis que regem o país; então, aquelas leis elas foram criadas, elaboradas, redigidas, pensadas para serem cumpridas, mas o que percebemos é que, muitas vezes, as leis que deveriam estar funcionando, elas não estão funcionando, por que razão? Então, nós ficaríamos aqui discutindo uma série de causas que contemplaria, que contemplaria esta não existência de leis (Aula 8, E 10 a 12 ).

Percebemos, aqui, a importância social da dimensão da modalidade, pois esse diálogo nos ajuda a compreender a extensão com que a modalidade das proposições postas por Rita é contestada e aberta à luta e à transformação de conhecimentos. Consideramos, assim, como Fairclough (2001), que o sujeito social é moldado pelas práticas discursivas, mas também é capaz de remodelar, contrapor e, progressivamente, reestruturar essas práticas.

A forma como a professora projetou seu ponto de vista como universal implica alguma forma de poder. Todavia, a intervenção do discente possibilitou que a professora reposicionasse sua fala. Nesse sentido, podemos ver como as identidades estão se construindo nas interações por meio da linguagem e é por meio da linguagem que as ideologias estão postas. Nesse sentido, nenhuma tomada de palavra é um ato ingênuo, pois está sempre ligada a relações de poder, considerando que “o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, é o poder do qual nos queremos apoderar” (Foucault, 1999, p. 10).

Observa-se, também, que a professora demonstra, ainda, uma resistência em responder às perguntas dos/as alunos/as quando esses/essas não conseguiam resolver as questões propostas, que demandavam um determinado conhecimento, não só do conteúdo e significado das palavras, mas também da forma de executar a atividade: o preenchimento de um cheque.

Maria(N): Ah, professora, esse eu não sei fazer, cheque ao portador.

Professora: É isso que tá aí, significa o quê, um cheque destinado a Maria das Dores Pereira.  
 Amara(N): Professora, professora, a letra F aqui é bloquear o cheque?  
 Professora: Não, você não bloqueia, você vai ao banco!  
 Sara(B): Professora, quem é o portador?  
 Andre(N): Maria das Dores.  
 Professora: Olha aí!  
 Neuza(B): Mas tem o nome do cheque e se eu não souber...  
 Professora: Mas... aí tem o número do cheque. Se é um cheque só e não um talão de cheque, você pode ver o número da série seguinte que desviou (Aula 7, E 14 a 18).

Como os/as alunos/as poderiam aprender a língua padrão, se não podiam expressar suas dúvidas, seus questionamentos, seus conhecimentos de mundo? A prática discursiva de Rita nos pareceu contraditória com sua afirmação, dada em entrevista, quando dizia que considerava a linguagem do/a aluno/a, o português popular, mas ressaltava que a língua de prestígio é a Língua Portuguesa.

É pertinente notar que Rita, em sua prática discursiva, gere as proposições de forma a garantir que elas sejam acatadas como a verdade e, isso fica evidente, na única aula em que a professora permitiu a alguns discentes expressarem suas proposições a respeito do conceito de letramento, quando lhes perguntou:

Professora: O que é letrado, gente?  
 Maria(N): Alfabetizado?  
 Professora: Isso, que sabiam ler...  
 Professora: Nós temos muitos analfabetos no Brasil ainda, gente?  
 Alexandre(N): Temos.  
 Professora: Temos, temos muitos alunos que estão ainda no primeiro, no segundo, e até no ensino médio que têm dificuldade de leitura, gente?  
 Maria(N): Tem.  
 Professora: Não só na escola municipal, mas estadual.  
 Maria(N): Está piorando  
 Professora: Como é que é?  
 Maria(N): Creio que está piorando, porque falta interesse dos alunos.  
 Professora: Por que você acha que os alunos estão não interessados?  
 Alexandre, vamos ouvir.  
 Maria(N): Acho que antes tinham dificuldade de ir à escola...  
 Professora: Vê se é isso, olha se eu entendi direitinho. Você acha assim que em tempos passados as pessoas não tinham tanta oportunidade de entrar na e frequentar a escola e a dificuldade era grande para conseguir, né, e a pessoa dominava tudo: a leitura, a escrita, a interpretação e hoje oferecendo e os alunos e as pessoas não estão... interessados, é isso?  
 Maria(N): É.  
 Professora: Por que você acha que elas não estão interessadas?

Roger(N): Acho que sabem ler, mas não sabem interpretar o que leu, muitos termos foram escritos no século XIX.

Professora: Você acha que sabem ler e...

Roger(N): É, sabem ler, mas não sabem interpretar.

Professora: A gente tem que pensar no contexto que a gente tem. Eu por exemplo, cada um de nós aqui, a respeito do que seja uma pessoa analfabeta. O que é uma pessoa analfabeta? (Aula 6, E 5 a 13).

Nesse sentido Rita gere seus enunciados garantindo seu posicionamento e mantendo uma verdade universal sobre determinadas proposições que surgem nas aulas, como, por exemplo, quando a professora propõe para a turma a seguinte questão: “O que é uma pessoa analfabeta?”, e a própria docente dá a seguinte resposta:

Professora: É aquela que reconhece os sinais, as palavras não, é somente isso ou aquele, principalmente é, podemos supor aquela que reconhece, codifica, né, decodifica, interage com o texto, essa pessoa aqui ela é alfabetizada e essa aqui seria também alfabetizada? Então, aí, gente, é uma complicação. Alfabetizado ou não? Então, para você ser um bom leitor, competente, não basta você reconhecer os sinais gráficos, as letras, as palavras, as estruturas frasais, o período, não basta você reconhecer isso, é importantíssimo que, ao fazer isso, esse processo de leitura, você entenda aquilo que você está lendo, a mensagem que o autor está passando porque, quando nós temos um autor que entrega o seu texto, esse autor tem como alvo o leitor, não resta a menor dúvida, nenhum autor vai escrever um texto se ele não tem em mente atingir seu leitor, não existe isso, só que entre autor e leitor passa o entendimento de quê? Da mensagem (Aula 6, E 13).

Assim, percebemos que os enunciados de Rita têm uma dimensão de verdade e são marcados pela presença das modalidades de conceitos que pertencem ao eixo do saber, de um conhecimento científico, já compartilhado por estudiosos da linguagem, e que, como são desconhecidos pelos/as alunos/as, não podem ou não devem mais ser contestados.

Ao final dessa aula, a professora comentou com a pesquisadora sobre a efetiva participação dos alunos nas aulas de português, em detrimento de todas as aulas anteriores. A respeito dessa “surpresa” de Rita pela participação de alguns discentes na aula e pelo diálogo estabelecido com seus/as alunos/as, ficamos a pensar: por que será que Rita não se deu conta de que os/as estudantes conversaram sobre aquela temática porque o texto trabalhado e a pergunta “Nós temos muitos analfabetos no Brasil ainda, gente?” tocaram nas experiências e histórias de vida desses/as educandos/as? E por isso os/as discentes falaram da falta de oportunidades e acesso da população brasileira à educação e ao domínio das habilidades de

leitura e escrita, especialmente da maioria dos/as estudantes negros/as que deixam a escola sem ter desenvolvido essas habilidades.

Mas, como esses/as alunos/as, inclusive os/as estudantes daquela sala, poderiam desenvolver as habilidades de leitura e escrita e tornarem-se sujeitos letrados se as práticas pedagógicas trabalhadas nas aulas de Português, pela professora Rita, não lhes possibilitavam esse desenvolvimento?

Como os sujeitos são construídos pela e na linguagem (Faircough, 2001), concluímos que a escola, a sala de aula, o discurso dos/as professores/as são instrumentos que podem tanto contribuir para a distorção, desvalorização da imagem da identidade negra quanto para a valorização dessa imagem, possibilitando ao/à aluno/a negro/a, nos processos de letramento, não só a construção de sua identidade, mas, também, a se constituírem como sujeitos letrados.

#### **5.1.2.3 Os possíveis efeitos das práticas discursivas da professora Rita na construção da identidade negra dos/as alunos/as**

A sala de aula é o espaço privilegiado para o processo de construção dos saberes científicos, e nesse espaço o encontro entre as pessoas se faz das mais variadas formas, tendo em vista as diversidades existentes entre os/as educandos/as e educadores/as, quer sejam em relação às histórias de vida, aos aspectos econômicos, sociais, religiosos, culturais, políticos, quer sejam aos familiares, étnicos, educacionais, etc.

Como nos lembra Guimarães Rosa (2006, p. 39): “o mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas – mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam...”. Assim, podemos, cotidianamente, desenvolver nossas habilidades, potencialidades, nos tornarmos pessoas melhores, mais críticas e cidadãs.

Para analisarmos os possíveis efeitos do discurso de Rita sobre seus/suas discentes, consideramos, em primeiro lugar, a importância que o/a aluno/a negro/a atribui à Língua Portuguesa, em segundo, o que pensa das aulas e dos textos da professora Rita, e, em terceiro lugar, a consciência que o/a estudante tem sobre a sua própria aprendizagem do português e a construção da sua identidade negra.



### **Os/as discentes negros/as da professora Rita**

A turma Marrom (da professora Rita) é composta por 30 alunos e desses 15 são homens e 10 são mulheres, na faixa etária entre 16 e 19 anos, de etnias diferentes. Os/as alunos/as negros/as, na faixa etária entre 16 e 20 anos, são residentes em sua maioria com os pais. As profissões deles/as variam desde auxiliar técnico a estagiário/a da prefeitura, com carga horária diária de oito horas de trabalho, sendo estudantes no turno da Escola Municipal, na cidade de Belo Horizonte.

Ao responderem a questão: o que representa o conhecimento da Língua Portuguesa oferecido na escola para você?, os/as alunos/as negros/as entrevistados/as referem-se a diversos motivos por que se deve estudar o português tais como para: “formar-se, ter um futuro melhor, fazer faculdade, saber escrever, conseguir um bom emprego, ser alguém na vida, ter uma boa fala, saber falar correto, certinho, comunicar bem”.

Verifica-se que o objetivo dos/as estudantes centra-se na oralidade, na comunicação, tanto nos processos interpessoais quanto no profissional. Nota-se que, embora essas sejam atividades próprias do processo de aprendizagem do português, apenas o/a aluno/a Alexandre elencou a escrita como conteúdo a ser aprendido, como notamos nos enunciados abaixo:

Amara: Ah, um futuro melhor, porque eu pretendo fazer faculdade, e pra mim é bom estar aqui na escola pra eu fazer a faculdade, pra mim adquirindo novos conhecimentos, acho que só.

Eli: O conhecimento da Língua Portuguesa mais importante ainda né, porque é o que a gente fala e eu acho que valoriza mais nos países, no exterior também, é a Língua Portuguesa.

Elen: Para mim é aprender mesmo, saber falar o português correto, é muito bom, acho que isso mesmo.

Alexandre: É bom, é legal, é tudo mesmo, tem que saber né, saber escrever para conseguir um emprego, falar bem.

Roger: Prá mim é saber, né, muitas coisas sobre a Língua Portuguesa e ainda mais que a Língua Portuguesa é muito difícil né, eu acho que é uma das mais difíceis, mais difícil do que, fiquei sabendo, do que o inglês, é muito difícil falar. Eu queria aprender muito porque eu acho bonita esta Língua Portuguesa, falar assim certinho, eu acho interessante sobre negócio de poesia mesmo, olha, pra você ver, falar o que você nunca viu assim, né, acho muito bonito mesmo, conhecer pra mim, eu queria aprender mais e mais.

Willer: É também especial, porque a gente tem de saber falar direito, porque assim, pra gente... igual fazer entrevista de trabalho, essas coisas, tem que

ter uma boa fala, tem que saber comunicar bem, porque eles notam tudo e português também toda prova que for fazer cai assim, todo teste que for fazer pra emprego cai português, então tem que saber igual matemática.

Breno: Para mim, em primeiro lugar, saber mais as coisas, aperfeiçoar mais a Língua Portuguesa, estudar mais. Não só estudar na escola, mas para as coisas do mundo também.

Ivo: Significa tudo pra gente... Ensina a gente a falar mais certo. Acho, porque sem português você não consegue, né, fazer nenhuma entrevista, esses negócios de empresa.

Rose: Muito, porque, como a gente lida com telefone, né, eu tenho que falar toda hora, falando palavras conhecidas assim.

A escrita é um modo pelo qual o/a aluno/a pode inscrever-se no mundo, mas muitas vezes, devido à autoridade constituída da professora (Geraldi, 1993) em sala, a escrita do/a discente torna-se o discurso que o/a estudante deve produzir. Nesse sentido, percebe-se que a importância descrita a respeito do saber sobre a Língua Portuguesa constitui-se no imaginário dos/as alunos/as como um instrumento que possibilita um *status* social, um empoderamento da oralidade para se apresentar bem perante outras pessoas, principalmente nas entrevistas de emprego.

Nos enunciados dos/as discentes percebe-se que o português se apresenta como duas línguas diferentes, quer seja o português culto, associado, no dizer de Roger, a uma “língua bonita e difícil”, e o português popular, que é uma variedade associada à vida cotidiana dos/as alunos/as porém não contém os valores da norma culta ensinada pela escola e, portanto, é considerada nos discursos dos/as estudantes como “não correta”.

Para os/as discentes fala bem aquele que é possuidor da norma padrão culta, essencial no mercado de trabalho. Assim, acreditam que aprender português é aprender a falar corretamente, “falar certinho”, aprender um novo vocabulário.

Dessa forma, nota-se que, os/as estudantes reconhecem a importância fundamental do conhecimento da Língua Portuguesa para a efetivação de suas conquistas, quer sejam presentes ou futuras, e isso fica explícito no discurso de Elen quando destaca:

O estudo é necessário para o futuro, até no sentido de possibilitar que a pessoa ande de cabeça erguida na vida, pois a gente vai precisar de tudo isso no futuro para ser alguém lá na frente, vai ter que estudar bastante e não abaixar a cabeça, até isso, se você não sabe a matéria vai ter que abaixar a cabeça (Entrevista da estudante Elen).

Nesse sentido, “abaixar a cabeça” nos remete ao silenciamento da voz do sujeito que não tem o domínio e o conhecimento da Língua Portuguesa, remete-a a uma relação da professora que sabe e do/a aluno/a que não sabe. Assim, adquirir o conhecimento é adquirir o direito de falar, pois, conforme está assegurado nos PCN's (Brasil, 1997b):

(...) o domínio da língua oral e escrita é fundamental para a participação social efetiva, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimentos (p. 15).

Nessa perspectiva, atribuíram uma importância ao português não só para “a vida”, conforme falou Breno, mas para “as coisas do mundo também”. Nota-se, nesta divisão apresentada pelo discente, uma separação entre o pessoal e o profissional. Podemos inferir que o processo de constituição da identidade do falante se constrói entre o ser alguém no mundo e fazer coisas neste mundo.

Ao responder a questão acerca das temáticas que gostariam que fossem trabalhadas nas aulas de português e que consideram importantes para sua vida em sociedade e o porquê, os/as discentes nomearam: as drogas, trabalhar com livros, produção de texto (redação), cruzadinhas, Romantismo no Brasil, leitura, debates. A aluna Amara não nomeou nenhuma temática, e o aluno Ivo silenciou ante essa pergunta.

Nesse contexto, vale mencionar a fala da aluna Elen quando expressa seu desejo de que nas aulas de português houvesse trabalhos com livros, pois para a discente o livro seria bom para ela estudar.

É pra mim... olha a única coisa que na aula de português poderia mudar é a gente trabalhar com livros, acompanhando livros, entendeu, é mais fácil, aí ela trabalha só com folhas, folhas e folhas e folhas, então se tivesse livros seria mais fácil pra gente, até para o que eu falei mesmo é verbos, estas coisas, ela passa da cabeça dela mesmo, ela vai lá e passa, resume o livro, aquele resumo não é... então se desse o livro mesmo para a gente estudar (Entrevista da estudante Elen).

A estudante relata que a docente, na prática pedagógica, utiliza as folhas em detrimento do livro e demonstra ter conhecimento de que o livro didático faz parte da história da leitura, e tal entendimento é corroborado pelos dizeres de Lajolo e Zilberman (1996), pois:

O livro didático talvez mais ostensivamente que outras formas escritas forma o leitor. Pode não ser tão sedutor quanto as publicações destinadas à infância (livros e histórias em quadrinhos), mas sua influência é inevitável, sendo encontrado em todas as etapas da escolarização de um indivíduo (p. 121).

Para o aluno Breno, atividades de leitura, produção de textos nas aulas de português não foram propiciadas pela professora para que ele e os/as colegas pudessem exercitar a leitura em sala, seja porque, muitas vezes, não houve oportunidade, ou, então, porque a própria professora fazia a leitura dos textos. O relato do estudante, descrito abaixo, nos faz lembrar que, durante as aulas de Rita com a leitura de textos, apenas o aluno Leonardo (branco) ou a docente liam na sala.

Ah, redação, leitura também que eu acho que falta um pouco, faltou redação, faltou, tive vontade de ler, sabe, tem muita gente que quer ler, tem muita gente... É... muitas vezes não tinha oportunidade outra vez assim, quer, mas talvez a professora mesma ler, entendeu, queria que fosse mais aprofundada esta parte, redação e leitura (Entrevista do estudante Breno) .

Nesse contexto, Eli também relata que toda a turma se queixa da forma como a professora Rita ensina o português e exemplifica ao dizer que:

Ela começa a explicar uma coisa pra gente, depois antes da gente começar a entender aquilo, ela já pula pra outra parte; a gente pergunta de novo, ela fala que não vai voltar naquele assunto, que a gente tem de acompanhar, entende? Eu acho que não é assim (Entrevista do estudante Eli).

Nesse sentido, também consideraram, em sua maioria, que a forma como a professora os avaliava, com atividades, provas e exercícios, estava correta. Apenas três alunos manifestaram o desejo de mudança na forma de avaliar da professora, solicitando uma avaliação mais voltada para o jovem, de jeito extrovertido, em grupos, ou com discussão em sala, com trabalho de leitura e produção de textos, onde o/a discente pudesse ter a oportunidade de fazer as tarefas, bem como sugeriu Willer:

Ah, a professora tinha que... tipo assim deixar a gente tentá fazer mais, porque ela dá o texto, aí quando a gente termina de fazer, ela já tá corrigindo, assim, deixar a gente tentar mais (Entrevista do estudante Willer).

Todavia, embora considerem que existem falhas na prática da docente, os/as discentes afirmam que têm um bom relacionamento com Rita na sala de aula, pois, apesar de um “xinguinho aqui, um xinguinho ali”, a professora “não sai do limite” conforme destacou a aluna Rose, e o aluno Roger quando diz que a professora “é gente fina”. Afirmaram ainda que não conversaram com Rita a respeito daquelas queixas da turma para não deixá-la constrangida. Percebe-se que há uma preocupação da turma em não ameaçar a face positiva da professora.

Na entrevista os/as alunos/as destacaram alguns aspectos do português em que se consideram melhor aluno/a, que variam desde a escrita, a fala, leitura, redação, produção de texto, até a gramática e as pesquisas.

Não faltou quem dissesse que o desenvolvimento desta ou daquela habilidade ainda não ocorrera devido à “bagunça dos próprios alunos” em sala, como afirmou Eli: “ah, eu acho que eu não sou muito bom em português não, viu? Eu não me considero muito bom, não, ainda mais este ano que a gente bagunçou pra caramba, teve muita conversa dentro de sala, muita bagunça mesmo” (Entrevista do estudante Eli).

Para avaliar a consciência que o/a aluno/a tem a respeito da aprendizagem do português e a construção da sua própria identidade, os/as estudantes, em resposta à questão “Do que você estuda nas aulas de português, o que você utiliza na prática de sua vida fora da escola?”, em sua maioria, destacaram o uso da oralidade tanto nas relações de trabalho, como com os colegas quanto na aprendizagem mais utilizada do português no cotidiano.

Essa preocupação é tão recorrente na fala dos/as discentes que Roger até utiliza o ditado popular que ouviu de Rita durante as aulas quando disse que “o uso do cachimbo põe a boca torta e se falar muita coisa errada assim, você acaba fora da situação”. Por isso o aluno presta atenção nas palavras que não conhece durante as aulas para usar fora da escola, quando precisar. Dois alunos consideraram a leitura, e apenas Rose destacou o uso da gramática, tanto no serviço, como em casa e na rua.

Em relação ao conhecimento da Lei 10.639/2003, os/as alunos/as demonstraram total desconhecimento da legislação que trata da inserção da cultura afrodescendente no currículo escolar. No entanto, a maioria considerou que a lei é boa, legal, bacana, porque permite estudar mais a história do Brasil e trabalhar o preconceito que existe na escola, na sala e fora da sala de aula.

Os alunos/as afirmaram, também, que o trabalho com esta lei pode ajudar a mudar o pensamento das pessoas, já que o Brasil é formado por povos de diversas culturas, e há muita violência racial nas escolas, como disse Roger: “acho legal, né, porque no Brasil mesmo, é, tem origem de vários países e tal, o Japão, África, é até legal trabalhar sobre a cultura mesmo diferente, afro-brasileiro, acho legal sim” (Entrevista do estudante Roger).

Os/as discentes, ao se posicionarem sobre o racismo, consideraram-no uma coisa feia, sem lógica, ruim, uma idiotice e, no dizer de Roger: “uma coisa que não é de Deus”.

Dos/as nove alunos/as entrevistados/as sete identificaram-se como negros. No entanto, enquanto Ivo se caracterizou como moreno, talvez, embasado em seu pensamento sobre o racismo quando disse: “nem gosto de falar, é ruim, os outros ficam te falando que você é preto, estes trens assim”, Eli denominou-se amarelo e denunciou que existe preconceito de alguns professores da escola em relação aos/as alunos/as negros/as. Também fez um comentário a respeito da violência e ameaça que os/as discentes sofrem na escola. Relatou, ainda, a presença de falas racistas em sua sala, de alunos, tal como a do aluno Leonardo; falas das quais, inclusive ele também foi participante, como afirmou em sua gíria: “a gente zoou os meninos e depois paramos com isso, pois se parar pra pensar bem assim, não é bom pra pessoa, deixa a pessoa caídaça”, e acrescentou:

Tem pouco tempo agora, na nossa sala mesmo, estava o Leonardo, por brincadeira, ficava: preto não sei o quê, aí eu entrei na onda deles e comecei a zoar os meninos também de preto, aí eu sei que eles não gostaram, mas eles pegaram e deixaram isso pra lá (Entrevista do estudante Eli).

Os/as discentes consideraram que, em sala de aula, não sofreram preconceito por serem negros/as, pois a maioria dos/as alunos/as da escola e da sala são negros/as, mas consideraram que existem muitos apelidos e brincadeiras entre os/as estudantes sobre isso em sala; daí Amara ter considerado também relevante o trabalho com a cultura negra na escola e na sala, quando afirma: “bom, deixa eu explicar, ou eu sou carvão ou sou macaca, isso é uma forma de preconceito que deveria trabalhar com eles” (Entrevista da estudante Amara).

Esse trabalho de mudança de pensamento, conforme afirmou a aluna Rose, evitaria que alunos/as negros/as saíssem da escola atingidos pelo racismo dos/as colegas. Segundo a aluna Elen, na sala de aula, quando os/as discentes negros/as acertam alguma questão, existem alguns enunciados tais como: “ô seu nego, uai, você tá pensando”, etc. A estudante informa que

na sala havia um aluno a que chamavam “neguinho” e que saiu da escola depois dessas “brincadeiras”.

Nesse contexto, percebe-se que os/as discentes negam a questão do racismo dentro da sala de aula. Isso fica caracterizado quando Rose afirma que nunca presenciou problemas na sala de aula em relação à questão do racismo, mas sim em outros lugares como bancos, prédio chique, pois, no dizer da aluna, “as pessoas já olham de modo diferente, já não trata do mesmo jeito que trata as pessoas de cor clara” (Entrevista da estudante Rose).

Em relação a essa questão, o máximo da negação do preconceito racial fica explícito quando o aluno Willer afirma: “isso (a pele) não vale nada, o que vale é a alma”, pois, segundo o discente, “no Brasil todo mundo tem nem que seja um pouquinho de sangue negro” (Entrevista do estudante Willer). O discurso da estudante Elen também revela a negação das diferenças étnicas quando diz: “eu pelo menos não tenho nenhum preconceito sobre negro, branco, para mim é a mesma coisa” (Entrevista da estudante Elen).

Conclui-se, portanto, após essa análise que os discursos da professora Rita endereçados aos/às estudantes durante o processo de letramento não possibilitam que estes/as possam construir uma identidade negra, mas acabam por reproduzir uma ideologia da classe dominante, de uma elite branca.

Avalia-se que estar nessas aulas é (des)construir identidades, e essa desconstrução se faz pelo apagamento da voz do/a aluno/a negro/a, da negação dos espaços de negociação, de diálogo, da falta de oportunidades para a produção de textos, de leitura, etc.

Assim, percebe-se que, através de seu operador identitário, a professora Rita toma o/a discente como incapaz, como alguém que não sabe e também não tem condições para saber, por isso a docente executa a tarefa para o/a aluno/a. Faz, assim, o papel de professora e de aluna, nega a existência dos/as interlocutores/as no processo do ensino do português.

### **Síntese dos dados sobre a professora Rita**

As estratégias de referência às pessoas do discurso nas aulas da professora Rita andam, como se viu, associadas tanto ao controle interacional como ao controle de tópicos. Esse controle é feito pela professora que tem a responsabilidade e o poder de abrir o evento aula e encerrá-lo, retomando atividades já trabalhadas, estabelecendo a conexão, definindo (e excluindo) o tópico da aula e os procedimentos utilizados para atingir os objetivos.

Percebe-se, por várias vezes nas aulas, que não há uma preocupação efetiva da professora com a aprendizagem dos/as discentes, mas apenas com um comportamento de execução de tarefas pela docente. Ela exerce um controle interacional em todas as atividades dos/as discentes tanto no sentido de lhes informar resultados, quanto no de avaliar seus comportamentos, ordenar formas de desenvolver tarefas, etc. Ao mesmo tempo em que Rita controla as atividades e comportamentos dos/as estudantes, também os/as impede de fazer perguntas a respeito do como proceder, na medida em que, no próprio enunciado, a professora já determina o que quer e como quer que sejam feitas as tarefas, numa tentativa de impedir que haja qualquer dúvida na realização das atividades.

Verifica-se que a professora, com suas práticas discursivas, controla a fala e as ações de seus/suas discentes, tanto no sentido de inviabilizar a participação deles/as, quanto no sentido de não possibilitar a produção da aprendizagem, como atos de pensar, ler, interpretar, questionar, etc. Nesse sentido, há uma demarcação de estrutura bem visível no espaço da sala de aula, marcada pelas relações de poder de um “eu” da professora que sabe e de um “você” que não sabem e, portanto, devem fazer só o que o “eu” (professora) mandar fazer e da forma como se é mandado fazer.

Observa-se, ainda, que acontece, durante as aulas de português, por meio das estratégias discursivas e das interrupções de enunciados, a criação de alguns rótulos para os/as alunos/as negros/as, tais como “besta, mentirosos, atrasados, ladrão de caneta”. Ao fazer uso das estratégias de repreensão, interrupção de enunciados, avaliação etc., a professora utiliza enunciados ameaçadores de face que atingem a autoimagem do/a aluno/a negro/a em sala de aula.

Percebe-se, também, que a professora demonstra resistência, não apenas em responder aos questionamentos dos/as alunos/as durante as aulas, mas também com o vocabulário que os/as discentes utilizavam em sala. Conclui-se, portanto, que a professora Rita não integra os enunciados dos/as discentes a seus próprios durante as aulas de português e não consegue estabelecer um diálogo na sala, o que leva à produção de um discurso monofônico, que tem como consequência o silenciamento das vozes dos/as estudantes.

Constata-se que é por meio do operador identitário “eu vou falando e vocês vão fazendo”, utilizado em todas as aulas por Rita, que a professora conduz o processo de letramento dos/as discentes nas aulas, impossibilitando assim que as “diferenças” apareçam na sala.



Verifica-se que a professora conduz suas aulas apresentando determinadas proposições como verdades universais e não passíveis de questionamento, não só à medida em que impede seus/suas discentes de expressarem seus pensamentos, dúvidas ou conhecimentos prévios sobre o assunto, mas, também, quando se compromete em seus enunciados gerindo suas proposições como verdades universais, de forma categórica e assertiva, manifestando, assim, o que Fairclough (2001) denominou de ‘modalidade objetiva’.

Nota-se, ainda, que assim como os/as alunos/as resistem ao discurso autoritário e controlador de Rita, a docente também resiste às diferenças trazidas pelos/as alunos/as negros/as na sala de aula, resiste àqueles que são para ela “os diferentes”, os marginais, as prostitutas, etc.

Observa-se, durante a análise, que tanto a professora Rita quanto os/as alunos/as constroem discursos de representação que revelam sistemas de valores dos quais se servem para julgar a realidade. Assim, passam a ocupar posições e lugares por meio desse sistema de lugar e dizem aquilo que podem e devem dizer, de acordo com as regras que determinam seus discursos. Reproduzem, em sala de aula, por meio da linguagem, diversos conceitos, estereótipos, tomados como verdades que vão sendo internalizadas pelos sujeitos e vão constituindo suas identidades e seus discursos.

Constata-se, que as práticas discursivas na sala de aula constroem sujeitos. E essa constatação nos remete à afirmação de Fairclough (1992) que já enfatizamos anteriormente, ou seja, que o ser humano se constitui na e por meio da alteridade. Assim, todas as atividades e papéis que são por ele desempenhados, nas mais diversas esferas do mundo social, encontram-se impregnados do discurso de outras pessoas. E é nesse sentido que consideramos ser fundamental compreender o discurso do/a professor/a, no caso a professora Rita, como o meio através do qual seja possível entender que a nossa participação, nas diversas esferas da vida social, determina quem somos, como avaliamos o outro e como pensamos que esse outro nos avalia, desencadeando um processo ininterrupto de (re)construção de nossas identidades.

Avalia-se, pela análise da interação de Rita com seus/suas discentes, que as práticas discursivas da docente impedem a participação dos/as alunos/as durante o processo ensino-aprendizagem. As vozes dos/as alunos/as não são ouvidas, já que os enunciados deles/as não são integrados ao discurso da professora durante as aulas.

Por fim, identifica-se, nas aulas, uma polifonia de vozes silenciadas em detrimento de uma monofonia da voz da professora que, ao mesmo tempo em que faz ressoar seu enunciado,

faz, também, ecoar sua própria resposta. Como a professora fala para si própria não pode escutar nem enxergar o outro (o/a aluno/a) – no nosso estudo, o/a discente negro/a – que se torna invisível para a docente nas aulas de Língua Portuguesa. Tal prática, portanto, não só compromete a aprendizagem do português, mas também inviabiliza a construção das identidades dos/as alunos/as.

## **5.2. O professor Lúcio**

O professor Lúcio é um homem branco, tem 54 anos de idade, é casado e tem filhos/as e nasceu em Belo Horizonte, no Estado de Minas Gerais, Brasil.

Estudou em escolas públicas, no Ensino Fundamental, no Ensino Médio e Superior, no Curso de Letras, feito na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Sua segunda graduação, em Jornalismo, porém, foi realizada, em 1984, na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Belo Horizonte (FAFI-BH), hoje nomeada Centro Universitário de Belo Horizonte (UNI). Possui, portanto, duas graduações. Residiu durante um ano no interior de Minas Gerais e, nesse período, exerceu a docência, trabalhando com a disciplina de Inglês, em substituição a outro professor da escola, em duas aulas. Há seis anos, trabalha com a disciplina de Língua Portuguesa, nas escolas públicas da rede estadual, do Estado de Minas Gerais, na cidade de Belo Horizonte, tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio. Lúcio trabalhou durante alguns anos em uma fundação do Governo de Minas como revisor de textos de uma revista. Não cursou nenhuma pós-graduação, por falta de motivação pessoal e, mesmo quando a fundação em que atuava ofereceu oportunidades, ele não pleiteou o pedido. Só participa de curso de capacitação quando a escola oferece ou surge oportunidade. No ano anterior, participou de uma capacitação para professor, realizada em sua escola, durante uma semana. Nesse ano de 2007, o professor ainda não participou de curso de capacitação docente.

Atualmente, o professor Lúcio trabalha na Escola Estadual Rosa para duas turmas de segundo ano do Ensino Médio, identificadas pelas letras F e G, no turno da noite. A turma investigada foi a turma G, que é composta por 50 alunos, e desses 42 são negros/as.

### **5.2.1 As representações da prática pedagógica e a relação com as identidades dos/as alunos/as como sujeitos de aprendizagem e como sujeitos negros/as**

Em sua entrevista, realizada no dia 12 de novembro de 2007, Lúcio revela-nos sua concepção sobre Língua Portuguesa e nos oferece dados a respeito da sua prática pedagógica e a percepção dos/as alunos/as com os/as quais o docente trabalha no Ensino Médio.

#### **A importância do ensino da Língua Portuguesa**

O professor Lúcio considera que a Língua Portuguesa é fundamental não só para a aprendizagem do português em si, mas também para a aprendizagem de qualquer outra disciplina, por exemplo, a matemática, e tantas outras, pois, segundo Lúcio, a pessoa que domina bem o português consegue interpretar qualquer enunciado e, conseqüentemente, sair-se muito bem em qualquer circunstância social. Para isso, no entanto, segundo afirma o docente, o conhecimento e o domínio da gramática são essenciais, principalmente no que tange à produção de textos.

Além desses aspectos, o docente considera que a Língua Portuguesa é importante porque:

É, eu considero importante também a... até mesmo por uma questão de patriotismo, de... de nacionalismo, dá importância assim a... a... acho que dá importância à moeda, dá importância no ser humano, né, o brasileiro não tem tanta essa preocupação, tanto é que os termos e os projetos às vezes de que uma palavra pode ser escrita da forma como se pronuncia, né, a forma portuguesa, ela prefere às vezes usar o termo original né, no inglês ou no francês e... e... isso, acho que é um desinteresse né, pela... matéria, assim pela língua pátria, acho que o brasileiro deveria valorizar mais isso. Até um deputado, o Aldo Rebelo, ele tentou isso, mas depois ele virou presidente da Câmara lá e... [riso] e acabou esquecendo né, outros projetos que ele havia... é proposto anos atrás (Entrevista do professor Lúcio).

Nesse contexto, Lúcio revela sua crença de que o conhecimento da variedade linguística de maior prestígio constitui-se em um processo do ensino da Língua Portuguesa que afeta a pessoa que passa por um estudo de português e a torna diferente daqueles que não conseguiram esse domínio.

Além disso, quando o docente afirma “é eu considero importante também a... até mesmo por uma questão de patriotismo, de... de nacionalismo”, o professor revela sua crença

de que acredita que a população brasileira deveria valorizar mais a Língua Pátria. No entanto, embora do ponto de vista jurídico, a língua seja vista como constituinte da identidade nacional de um povo, essa ideia é fruto de uma visão oficial e, por isso, representante de uma identidade nacional. Entretanto, como mostra Gnerre (1998), é importante considerar que essa variedade linguística, tal como Lúcio apresenta, não interfere na constituição e na unidade nacional de um povo, pois, em outros países, como, por exemplo, em Portugal ou em países da África, não se vê retratado o patriotismo e o nacionalismo que se espera do povo brasileiro. Cada um desses países tem sua identidade nacional marcada pela cultura e, embora a língua faça parte dessa cultura, não é determinante para o nacionalismo.

Ao ser questionado acerca dos objetivos para as aulas, o professor diz “Bom... eu assim... eu acho que... na questão, essa área é em que eu tenho assim um domínio muito bom, porque são muitos alunos, são muitas redações e... mas assim...”. Tal resposta demonstra uma tentativa de Lúcio em não responder à questão e começar a falar de si próprio, do domínio que tem acerca do português. Como se não bastasse, o docente, em seguida, começa a discursar sobre as atividades que não foram dadas para os/as discentes, revelando, explicitamente, uma tentativa de fuga da resposta. Entretanto, com a intervenção da pesquisadora, o professor, então, explicita que seu objetivo, ao preparar as aulas, é:

E... objetivo é esse...o domínio do português para o dia a dia mesmo, porque não, não é... tão importante a pessoa, por exemplo, saber tudo de gramática e, na hora que vai escrever um simples bilhete, não não ter domínio, né, do...das regras do português (Entrevista do professor Lúcio).

O docente considera que os/as alunos/as precisam ter o domínio de vários estilos linguísticos, de várias linguagens dentro da língua. Assim, defende, recorrendo ao discurso de linguistas, que a pessoa tem que ser poliglota dentro da própria língua e adequar-se ao público ao qual se dirige é porque:

Eu acho que... a pessoa é... ela tem que ter o domínio assim de... de vários estilos do... de várias linguagens dentro da língua, né. E... é aquilo que... que as pessoas, que os linguistas sempre defendem, que a pessoa tem que ter... é... tem que ser poliglota dentro da própria língua, então ela tem que saber adequar a.... adequar-se ao público a... ao qual ele se dirige, né, ao público alvo então, se ela tiver domínio disso, ele vai poder, vai fazer um texto publicitário, vai poder fazer um texto jornalístico, vai poder fazer um texto... é... mais rebuscado, né... é... com uma linguagem mais formal... numa linguagem informal também, então ela... ela... dentro das diversas situações

ela vai se posicionar e dentro de um português é... razoavelmente bom, né, porque não adianta nada ela... ela assim, se ela está se dirigindo a pessoas assim de pouca escolaridade usar um português incorreto sobre o ponto de vista gramatical, né, assim, incorreto entre aspas porque dentro de uma situação o português que às vezes pode parecer incorreto naquela situação pode ser correto, né, dependendo da pessoa à qual ela se dirige (Entrevista do professor Lúcio).

Tudo isso parece revelar que, nas aulas do professor Lúcio, o que se objetiva alcançar com os/as alunos/as são o domínio e a pluralidade linguística. Tal objetivo do docente parece estar em conformidade com o pensamento de Bagno (2001) quando diz:

O acesso à pluralidade linguística é que permitirá ao indivíduo eleger sua própria norma, compô-la com as regras que bem quiser, aquelas que mais correspondem a seus desejos, suas pulsões, suas crenças, seus apetites. De posse do conhecimento de muitos usos possíveis das estruturas da língua, é que o indivíduo poderá se posicionar diante da norma padrão, criticá-la, aceitá-la ou recusá-la e lutar por sua transformação (p. 293).

Todavia, ao ser questionado sobre o seguimento dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino da Língua Portuguesa (Brasil, 2000) no Ensino Médio, que valorizam essa pluralidade linguística, nomeadamente quando afirma “um pouco sim, mas não totalmente”, Lúcio revela que tal seguimento ocorre de forma parcial. Nesse contexto, ao mesmo tempo em que o professor justifica o não seguimento das orientações, por causa dos erros que existem nos livros, aproveita para fazer uma crítica à propaganda oficial do governo, que anuncia a distribuição de livros didáticos para todas as escolas do Ensino Médio. No entanto, considera que, embora contenha erros, o livro didático contribui para o ensino da pluralidade linguística:

Muito interessante, porque eles mostram, por exemplo, uma linguagem é... se em... numa situação ela é coloquial, e outra em uma situação formal, então, costuma mostrar os dois lados, então os livros didáticos hoje eles ensinam muito isso, antigamente não, antigamente os livros didáticos eram só a linguagem formal mesmo, né, então, é... nesse aspecto acho que conteúdo, né, os programas modernos eles dão mais essa condição de a pessoa refletir mais é... sobre a linguagem que ela usa no dia a dia mesmo (Entrevista do professor Lúcio).

Nesse contexto, o professor destaca os PCN's (Brasil, 2000), na terceira parte do documento, quando se informam as diretrizes para uma pedagogia de qualidade e, ao mesmo tempo, se analisa a heterogeneidade do alunado formado no Ensino Médio. Assim, o documento

aponta a necessidade de se construir uma identidade nas instituições de jovens e adultos, na qual a diversidade linguística dos/as estudantes seja respeitada, a fim de que todos/as possam atingir o mesmo patamar ao término do Ensino Médio e concluir essa etapa final da Educação Básica sem evadirem das escolas.

Porém, contrariamente ao que propõem as orientações curriculares, Lúcio revelou que, em sua turma, dos/as sessenta alunos/as que iniciaram o curso, no Ensino Médio, muitos/as deles/as já abandonaram a escola, segundo o docente porque:

A turma é muito heterogênea, há alunos que... assim que são realmente interessados, que procuram, que querem saber é... se teve algum trabalho para apresentar, outros não estão nem aí, na hora que recebem o boletim é aquele baque, né, a pessoa se espanta: há professor só com isso, mas é porque ele não participou, não fez os exercícios, não participou da aula, às vezes ela é uma pessoa indisciplinada, então isso aí também depende muito do aluno (Entrevista do professor Lúcio).

Nesse relato, o professor não revelou quais eram esses/essas discentes, mas a afirmação acima nos possibilita inferir que, para Lúcio, possivelmente, os tais “alunos realmente interessados” e “outros que não estão nem aí”, sejam os brancos e negros respectivamente.

Essa interferência é reforçada por um grande número de pesquisas em relação à evasão escolar – como, por exemplo, a da pesquisadora Regina Pahim Pinto (1993, p. 26) – que mostram, por meio de dados estatísticos, que os negros obtêm resultados piores que os dos brancos nos indicadores educacionais, informação também apresentada em outros estudos já antes mencionados por nós.

A população negra, como se viu através dos dados apresentados pelo Quadro 2 da pág. 66, apresenta maiores índices de analfabetismo e é menos escolarizada do que a população branca. Proporcionalmente, o maior número de crianças negras em idade escolar está fora da escola; o maior número de escolares negros evade da escola ou apresenta atraso escolar, seja pela entrada tardia na instituição, seja devido às contínuas repetências.

Além disso, os estudos têm demonstrado também que o/a aluno/a negro/a frequenta as escolas de pior qualidade, seja quanto aos recursos pedagógicos humanos e materiais, seja quanto ao número de horas dos cursos oferecidos. Do mesmo modo, o censo escolar de 2007 do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC) mostra que a evasão escolar entre jovens é alarmante. Dos 3,6 milhões de jovens que se matriculam no Ensino Médio, apenas 1,8 milhão concluem esse grau. A taxa de evasão é de 13,3% no Ensino

Médio contra 6,7% de 5ª a 8ª série e 3,2% de 1ª a 4ª série. Atualmente, O Brasil tem 8,3 milhões de alunos no Ensino Médio, matriculados em 24 mil escolas – sendo 17 mil públicas –, e metade dos alunos, conforme o Ministério da Educação, não finalizam seus estudos (Brasil/INEP, 2007).

Apesar da valorização da pluralidade linguística destacada pelos PCN's, o professor, ao falar da importância do processo de leitura e escrita para os/as discentes, opta pela linguagem formal durante suas aulas e em outros âmbitos.

No início do ano eu passei um filme sobre *O crime do padre Amaro*, baseado na obra de Eça de Queiroz e pedi que os alunos lessem o livro também; então, os que leram acharam o livro assim, muito, muito difícil, muito cansativo, mas é porque eles não estão familiarizados com esse tipo de literatura clássica, estão acostumados talvez com livros muito fáceis (Entrevista do professor Lúcio).

Ao adotar tal literatura, porém, o professor parece desconhecer que, nesse momento da adolescência, período de muitas crises e conflitos, conforme revela Erikson (1987, p. 122), se os conteúdos literários não forem bem trabalhados com os/as estudantes, isso pode provocar nos/as alunos/as uma resistência a esse tipo de literatura.

A contradição da prática de Lúcio relativamente ao seu discurso visibiliza-se, também, quando manifesta um preconceito em relação à linguagem entre pessoas que têm o domínio da norma culta padrão e os que não possuem tal domínio. Nesse sentido, sutilmente, ao dizer a frase “Guimarães Rosa não é para qualquer pessoa”, Lúcio parece referir-se a que tal literatura é para as pessoas pertencentes à classe da elite dominante da sociedade.

Mas eles têm que ter acesso também a esses livros difíceis porque, na hora do vestibular, cai lá um Guimarães Rosa, queiram ou não queiram, né, Guimarães Rosa não é para qualquer pessoa, a pessoa tem que entender, tem... nem dicionário às vezes esclarece os termos que ele usa, então tem que ter é... de pessoa tem que ter domínio desse, de todo tipo de linguagem (Entrevista do professor Lúcio).

A preocupação do professor, no entanto, com esse tipo de leitura, parece visar apenas à realização do vestibular e não ao conhecimento dos clássicos da literatura. Isso se percebe quando o docente diz: “mas eles têm que ter acesso também a esses livros difíceis, porque, na hora do vestibular, cai lá um Guimarães Rosa, queiram ou não queiram”.

Essa preocupação do professor com o vestibular aparece novamente quando Lúcio responde à pergunta acerca dos temas que trabalha e dos materiais onde busca os textos para trabalhar em suas aulas, como se demonstra abaixo:

É, eu pego dos livros, porque as editoras fornecem alguns livros do 2º grau ou mesmo do fundamental, e eu vejo assim alguns temas que... que fazem relação com a questão do momento, do... do vestibular também, porque às vezes, o vestibular escolhe alguns assuntos assim para... é... alguns temas que vão ser abordados no vestibular, então procuro também vê isso aí (Entrevista do professor Lúcio).

Nesse contexto, Lúcio, em princípio, não soube avaliar sua própria aula. Segundo o docente, analisar seu trabalho é uma tarefa difícil. Nesse sentido, o professor pensa que os/as discentes são os/as mais indicados/as para fazer tal avaliação, bem como para também avaliar o papel da escola que, segundo o professor, tem a função de formar alunos/as para o domínio da língua, o múltiplo domínio da língua, como o próprio Lúcio já afirmara na sua resposta sobre o objetivo das aulas. Percebe-se, assim, que a concepção que Lúcio tem, tanto do papel da escola como do ensino de português, está intimamente vinculada ao objetivo que o docente tem em mente quando prepara as aulas. Porém, algum tempo depois, o docente caracteriza suas aulas da seguinte forma:

(...) como uma questão crítica mesmo para a pessoa pensar um pouco mais na língua, valorizar a língua, é... para ela entender que um simples recado tem que ser bem dado, eu acho até mesmo, igual eu citei a questão de hora, abreviar a hora corretamente, é... usar o verbo concordando com o sujeito, é regência, né, fazer a regência de acordo com... com o verbo e tudo isso eu acho que é importante (Entrevista do professor Lúcio).

A partir desses dados, pode -se concluir que Lúcio tem uma visão instrumental sobre a função da Língua Portuguesa na escola e na vida dos/as alunos/as. O professor valoriza os vários estilos de linguagens dentro da língua (ser poliglota), mas destaca a gramática e a literatura e valoriza a Língua Portuguesa como fator de identidade nacional.

### **As percepções do professor sobre os/as alunos/as**

O professor Lúcio considera que, em sua turma, existem, entre os/as discentes, algumas diferenças, tanto no aspecto cultural quanto no socioeconômico; todavia, esse último



não apresenta grandes discrepâncias. Segundo o docente, em sua turma, não há muita diferença racial, mas sim uma miscigenação.

O professor considera que uma “grande parte dos alunos” não consegue entender os textos que são trabalhados em sala. Por isso, os textos mais difíceis são trabalhados em duplas, pois, segundo o professor, em dupla, eles/as pensam melhor e aí conseguem executar as atividades e as provas. Destaca que “a grande parte que vem para a escola, vem mais para a socialização mesmo”. Isso fica bem explícito na frase de Lúcio:

Porque é o seguinte... é um grupo de alunos que vai... vai... vem à escola mais para socialização mesmo, então eles não estão nem um pingo interessados em aprender, vêm aqui para... para.... às vezes até para namorar, né, um aluno, por exemplo, mais mata aula para namorar do que... do que... vem a escola mais para namorar mesmo (Entrevista do professor Lúcio).

As expressões destacadas denotam a baixa expectativa que Lúcio tem em relação à maioria dos/as discentes, no processo de conhecimento e aprendizagem do português, e tal descrença pode se tornar uma profecia autorrealizadora (Hasenbalg & Silva, 1990). Ainda nesse contexto, parece que Lúcio está a se referir aos/às estudantes negros/as, não só porque, em sua turma, a maior parte dos/as discentes são negros/as, mas, também, porque, como já explicitamos acima, simultaneamente, as pesquisas continuam a apontar que a população negra é a que tem os piores rendimentos escolares. Observa-se, ainda, que o docente olha os/as discentes do ponto de vista cognitivo. Não distingue as raças, mas as cognições.

Embora a proposta do docente de colocar os/as alunos/as em duplas para as tarefas, em princípio, possa demonstrar certa preocupação de Lúcio com a interação e aprendizagem dos/as discentes, todavia o que se percebe não é isso, mas, sim, um descrédito do professor pela capacidade cognitiva dos/as estudantes e, devido a isso, raramente, o docente solicita tarefas individuais. Essa percepção fica evidente no enunciado do professor quando diz:

Eu poderia pegar um texto de Camões do século XIX, e dar para eles, mas eles não vão entender, se a linguagem cotidiana eles já têm dificuldade, imagine, né, uma linguagem do século... do século passado (Entrevista do professor Lúcio).

Nesse contexto ainda, o professor pensa que os/as alunos/as, por ser jovens, querem ter uma linguagem peculiar, e isso, de certa forma, dificulta o aprendizado do português, porque

os/as discentes resistem em aprender a norma culta padrão. Além disso, o fato de muitos/as alunos/as exercerem já algum tipo de ocupação no mercado de trabalho contribui para a não realização das tarefas escolares, pois, segundo Lúcio, quem trabalha e estuda não tem o mesmo comportamento de quem só estuda.

Considerando esses aspectos, o docente acredita que o objetivo dos/as alunos/as em relação ao ensino do português é “de procurar um emprego, melhorar, de sair de onde está para um estágio melhor, né, eu acredito que seja isso” (Entrevista do professor Lúcio).

Nessa perspectiva, o professor Lúcio avalia que, em sua turma, existem tanto alunos/as que se destacam e são mais dedicados quanto aqueles/as que, segundo o docente, são desmazelados/as. Assim, parece considerar mais aqueles/as que correspondem às exigências escolares que o docente apresenta na sala, do que aqueles que “inventam desculpas” para a não execução das atividades propostas. O uso das expressões “dedicados” e “desmazelados” relatado por Lúcio parece revelar a divisão que existe na sala de aula, em relação aos/as alunos/as sobre quem o professor tem expectativas positivas e os outros sobre os/as quais o docente tem expectativas negativas quanto ao processo de aprendizagem da Língua Portuguesa.

A partir dessas percepções do professor em relação aos/as discentes da turma G, pode-se concluir que Lúcio manifesta um descrédito pela aprendizagem do português dos/as alunos/as, mesmo considerando que, na turma, existem alguns/algumas que são dedicados/as e comprometidos/as com as tarefas.

Entretanto, a concepção do professor é de que os/as estudantes vão para a escola para qualquer outra coisa, inclusive namorar, menos estudar. Na visão do docente o que a maioria dos/as discentes tem como objetivo é procurar um emprego, sair para um estágio melhor do que aquele no qual se encontram. Essa percepção de Lúcio em relação aos/as discentes condiz com a concepção instrumental que o professor tem da Língua Portuguesa, no sentido de que essa deve habilitar os/as alunos/as para fazer concurso público, prova do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), ou vestibular, em alguns casos.

### **As relações da prática pedagógica e as identidades dos/as alunos/as**

Uma questão essencial, não só para o entendimento de como o professor Lúcio lidava com as questões das diferenças étnicas em sala, mas, também, para a compreensão de como as relações se estabeleciam entre o docente e os/as discentes, no processo de interação nas aulas, refere-se a como as diferenças identitárias e culturais dos/as discentes, de diferentes

etnias, participam na seleção dos materiais e textos escolhidos pelo professor e de como o docente lida com as questões do preconceito na sala de aula.

O professor Lúcio considera que o trabalho com as diferentes etnias é muito interessante e que trabalha, em sala, para que não haja preconceito nem contra etnias, nem pela questão racial e sexual, porque avalia que o trabalho com o diferente é muito importante “para que a pessoa valorize a maneira de pensar diferente daquele que é padrão”.

Nesse sentido, o docente parece ter consciência de que a sala de aula é o espaço privilegiado para que os sujeitos possam construir suas identidades a partir do encontro com o outro, com outras formas de pensar e de viver, diferentes daquela que é proposta por uma cultura padrão e que, no seu discurso, parece ser evocada, isto é, a cultura e o pensamento da classe dominante. Isso nos remete ao pensamento de Menezes e Santos (2002), quando mencionam que a não importância que se dá às questões que envolvem a cultura do negro na escola pode levá-lo a uma exclusão em outros espaços sociais e constitui-se em um meio não só de manutenção, mas de reprodução das desigualdades sociais.

Nesse contexto é que podemos recordar o pensamento de Nóbrega (2001, p. 201) quando diz que “uma pessoa só se descobre semelhante ou igual ao outro, no confronto com o diferente”. Em relação aos trabalhos interativos em sala de aula, levando-se em conta as diferenças entre os sujeitos, o docente afirma que lida bem com a questão do preconceito, porque tem uma deficiência auditiva e, devido a esse motivo, precisa chegar mais perto do/a aluno/a durante as aulas.

Percebe-se que o professor tem consciência da sua própria diferença no que se refere à sua limitação auditiva e faz desse limite um instrumento de aproximação com os/as discentes. No entanto, quando o docente diz: “não, eu, por exemplo, eu lido bem com esta questão de... de preconceito”, observa-se que Lúcio demora muito para escolher a palavra preconceito, mesmo tendo afirmado que lida bem com essa temática.

Nesse contexto, o docente entende que, em sua sala, as brincadeiras que existem entre os/as discentes no que tange ao tema do preconceito racial “são brincadeiras de adolescentes”, e não as enxerga como ofensivas entre os/as alunos/as. Porém, essa fala do professor nos parece ser uma tentativa de negar o preconceito, pois esse discurso de Lúcio é contrário ao que afirma Lopes (2007, pp. 17-22), quando diz que “as expressões que denotam o preconceito racial estão de tal forma impregnadas na nossa sociabilidade que já ficaram naturalizadas no nosso cotidiano, como padrão predominante de comportamento”. Assim, as brincadeiras,

piadas, conceitos, classificações são os produtos simbólicos do preconceito, e as categorias do cotidiano escolar não podem ser desconsideradas, pois nelas encontra-se o lugar das desigualdades.

Percebe-se que o professor Lúcio não quis revelar qualquer expressão preconceituosa que tenha escutado na sala de aula entre os/as discentes, tais como: “ô negão”, “ô leite azedo”, e que nos foram reveladas pelos/as estudantes nas entrevistas. O docente, nessa hora, se limitou a dizer: “ah, eles usam expressões assim... é... eu não vejo muito como... como ofensa não, entendeu? Mas pode ser que uma pessoa mais sensível sinta isso, eu não sei por quê...” (Entrevista do professor Lúcio).

Ainda nessa perspectiva, nota-se que o docente, novamente, quando afirma: “eu não vejo como uma... como ofensa, não, tanto é que hoje tem... a pessoa que se sente... ela entra na justiça, né, e... eu acho que não aconteceu nenhum caso na escola não”, nega qualquer caso que possa ter ocorrido em relação ao preconceito racial na escola ou em sua sala e, ao mesmo tempo, demonstra ter conhecimento da legislação brasileira que pune o crime de racismo. O professor apresenta em seu discurso uma crença de que, se determinada pessoa ficar ofendida com alguma brincadeira preconceituosa, o que deve ser feito é procurar a justiça para reparar o dano à sua imagem ou honra. Todavia, nesse sentido, nota-se que Lúcio se exime de realizar qualquer trabalho, na sala de aula, para ajudar os/as adolescentes a refletirem sobre os tipos de brincadeiras racistas que ocorrem entre os/as discentes durante as aulas. Segundo DaMatta (1984, p. 43), “o caminho pra acabar com o preconceito está na educação”, pois é necessário educar as novas gerações dando visibilidade à cultura e à história dos afrodescendentes e olhar mais de perto as experiências escolares que os/as adolescentes vivenciam na sala de aula e em toda a escola.

Contudo, parece que o professor Lúcio não tem consciência da relação entre o que ensina e a construção da identidade dos/as discentes negros/as durante o processo de letramento, pois demonstra um descrédito total pela capacidade de aprendizagem cognitiva dos/as alunos/as, como já vimos anteriormente quando da análise das percepções do professor, embora ressalte que respeita todos/as os/as alunos/as em suas personalidades, com as qualidades e defeitos que cada um tem. Nota-se que o docente manifesta necessidade de dizer que houve uma evolução do relacionamento professor-aluno durante o tempo de convivência em sala, para justificar, no momento da entrevista, aquilo que o professor considera em si próprio um defeito, isto é, a deficiência auditiva.

O docente também nos revela, quando afirma “olha, eu costumo falar com eles que eu olho muito o comportamento na sala de aula”, o seu enunciado operador identitário (seu discurso recorrente) na relação com seus/suas alunos/as, pois é por meio desse enunciado que o professor diz, em todo o momento das aulas para os/as alunos/as que o comportamento de cada um/a dos/as discentes está sob o seu olhar.

Essa afirmação de Lúcio é verdadeira, pois, em todas as aulas observadas, o professor sempre se utilizava da estratégia discursiva de ameaça “eu vou dar uma nota de acordo com o comportamento de cada aluno” para chamar, repreender e avaliar os/as alunos/as. Tal demarcador identitário do docente delinea-se a partir da relação de poder que transversaliza a produção cultural das diferenças entre o “ser” professor e o “ser” aluno/a.

É analisando o discurso proferido pelo professor que se pode observar a relação de poder e verificar o que Fairclough (2001, p. 94) afirma “sobre o discurso como práticas política e ideológica”. Esse marcador identitário de Lúcio define identidades no sentido de estabelecer um padrão de comportamento ou de referência cultuável, isto é, precisa-se ser comportado “para se ter uma boa nota”. Isto significa que o que o professor espera são alunos/as de “bom comportamento”, que sejam, no dizer do próprio docente “os dedicados e não os desmazelados”.

Tais modos de classificação, em nossa sociedade, são modos que demarcam diferenças e desigualdades. Assim, o que se percebe é que, ao mesmo tempo em que o professor enuncia que “olha o comportamento”, também adota classificações de pertencimento dos/as discentes durante as aulas, no sentido de classificar “aqueles que vêm pra escola pra estudar e os que não querem nada”.

Nesse contexto é que se percebe que a avaliação que o professor Lúcio faz dos/as discentes durante o processo de aprendizagem do português não é imparcial, conforme ressalta o docente quando diz:

Bem, é lógico que... é.. qualquer avaliação é... precisa ser bem isenta, bem imparcial, mas eu acho que qualquer professor por mais imparcial, por mais isento que ele tente ser, há aqueles alunos, por exemplo, que sobressaem, que são mais dedicados, é... tudo aquilo que você pede que eles fazem eles fazem com o maior carinho, eles procuram cumprir o calendário... e outros, né, são... é... desmazelados mesmo, não seguem (Entrevista do professor Lúcio).

Embora diga ser contra qualquer tipo de discriminação em sala, percebe-se que o professor Lúcio categoriza e classifica seus/suas alunos/as. Tais questões também são percebidas nas respostas do docente em relação à Lei 10.639/2003, que coloca como obrigatório o trabalho com a cultura afrodescendente no currículo das escolas.

Olha, eu acho que não deve haver discriminação contra negão, contra homossexual, contra a pessoa que tem um peso mais avantajado, eu acho que não tem que haver nenhuma discriminação, então eu acho que não é só do afrodescendente, porque todos nós na verdade somos afrodescendentes, né? (Entrevista do professor Lúcio).

Embora o professor se posicione contrário a qualquer manifestação de preconceito em relação às pessoas, todavia, já inicia sua frase com uma palavra denotativa de estereótipo, isto é, a palavra “negão”. Em seguida, nota-se, novamente, no discurso de Lúcio, que o docente tenta negar as diferenças que existem entre as pessoas, quando usa a expressão “porque todos nós, na verdade somos afrodescendentes, né”? Inclusive, o professor faz essa negativa, se colocando também como afrodescendente. Para isso ele usa a primeira pessoa do plural “nós” em sua resposta.

Nesse contexto, observa-se que o professor demonstra um imaginário, ainda, do mito da democracia racial, discutido por Freire (1993), que negava as diferenças e desigualdades sociais dos negros no Brasil. O professor Lúcio afirmou, ainda, que uma pessoa deve respeitar a outra como ser humano e, para fundamentar sua ideia, utiliza-se do discurso religioso na seguinte expressão: “como é... é filho de Deus, porque todos nós somos filhos de Deus”. Entretanto, ao considerar que todos/as são filhos/as de Deus, Lúcio já está, mais uma vez, a negar a diferença do outro, pois se esquece das pessoas que são ateus e ateias, na sociedade.

O professor nega qualquer distinção entre os/as discentes negros/as e brancos/as da sua sala e afirma sempre não perceber a diferença. Portanto, se não se percebe as diferenças do outro, não se pode ajudar os/as estudantes negros/as a constituírem uma identidade negra, pois todos/as, para o professor Lúcio, são iguais. Todavia, na resposta abaixo se percebe um paradoxo, pois, ao mesmo tempo em que o professor afirma não ver diferença entre branco e negro, também ressalta a diversidade de etnia e culturas existentes.

Assim... eu não vejo assim... diferença entre branco e negro, eu acho que o grau branco e negro, eu acho que o grau de inteligência é igual, o... é... Eu não vejo assim nenhuma discriminação não, pelo menos eu não discrimino

nenhum aluno pelo fato dele ser branco ou negro, ou, ou... japonês, a gente não tem, mas... é... eu acho que todo aluno tem que ser considerado dentro da sua, sua cultura, dentro do seu meio, pelo menos respeitar cada, cada um, dentro do seu contexto social, então... a maioria desses alunos por exemplo, para os quais eu dou aulas à noite, eles trabalham durante o dia, estudam à noite, então... é... praticamente todos têm essa... esse objetivo, né, de procurar um emprego, melhorar, de sair de onde está para um estágio melhor, né, eu acredito que seja isso (Entrevista do professor Lúcio).

Os aspectos apresentados permitem concluir que o professor Lúcio, ainda, não reconhece que a construção da identidade se faz pela diferença do “eu” e do “outro”, de um jogo de identidades entre o “eu” e o “outro”, o “nós” e o “eles”, enfim, “a identidade se constitui do modo como os indivíduos se concebem (percebem e significam) reciprocamente” (Almeida, 2005, p. 52).

### **5.2.2. As aulas do professor Lúcio**

Agora, vamos nos deter na análise das aulas do professor Lúcio, que, conforme dito anteriormente, trabalha na Escola Estadual Rosa para duas turmas de segundo ano, identificadas pelas letras F e G, no turno da noite. A turma que observamos foi a turma G. Em todas as aulas, esse professor teve sua prática discursiva em sala marcada pelo enunciado operador “Eu vou dar uma nota de acordo com o comportamento de cada aluno”.

Esse operador marca, de forma efetiva, a relação de ameaça constante do professor Lúcio face aos/às seus/suas alunos/as, como uma forma de demarcar seu poder docente e, ao mesmo tempo, garantir a disciplina na sala.

#### **5.2.2.1 As vozes do discurso da aula**

##### **O EU do professor**

A forma de autorreferência que selecionamos para a análise da categoria Pessoa das aulas do professor Lúcio aparece em toda aula de português que observamos. Notamos que essa autorreferência aparece sempre marcada pelo enunciado: “Eu vou dar...”, “Eu vou observar...”, “Eu vou olhar...”, “Eu vou...”.

Encontramos um elevado uso da forma de autorreferência no singular acompanhado por uma ação/atitude que o professor dizia que iria tomar em relação aos/às alunos/as,

especificamente no que se refere a uma avaliação do comportamento de cada discente para dar uma nota. Percebemos, ao analisar as 12h/a observadas de Lúcio, que, em todas elas, a avaliação do comportamento dos/as alunos/as era uma prática recorrente durante o ensino de português. Podemos avaliar que 98% de todo o tempo das aulas eram gastos pelo professor com esses discursos exemplificativos abaixo:

Professor: Pode deixar, eu vou caprichar na nota de comportamento (Aula 3, E 7).

Professor: Eu vou dar uma nota de acordo com o comportamento (Aula 3, E 10).

Professor: Eu vou começar a dar nota para todos que não fizeram a prova agora, aí vocês vão ficar calados (Aula 2, E 25).

Professor: Eu vou observar o comportamento de cada um (Aula 2, E 21).

É nesse contexto dialogal, demonstrativo de uma prática marcada pelo autoritarismo do professor, que o docente tentava ensinar português. Observamos que Lúcio é uma pessoa que tem uma necessidade especial (por isso, acreditamos que o professor buscava, por meio dessa estratégia discursiva de ameaça avaliativa, controlar a disciplina na sala de aula, em uma tentativa desesperada de que os/as discentes prestassem atenção em suas aulas e se mantivessem calados/as, silenciados/as, comportados/as.

O que nos parece é que o docente faz uso dessa estratégia para tentar controlar a conversa excessiva em sala de aula, pois parece considerar a indisciplina como a manifestação de condutas por parte dos/as alunos/as que têm atitudes não legitimadas por ele no contexto regulador da sua prática pedagógica e, recorrentemente, perturbam o processo de aprendizagem da língua.

Por meio do uso recorrente da forma de autorreferência no singular é que Lúcio expressava para a turma tanto os enunciados de ordens para as atividades a serem executadas em sala de aula quanto as ameaças em relação ao não cumprimento dessas ordens.

Professor: Eu sugiro quem não tem a prova, copiar (Aula 3, E 12).

Professor: Eu vou falar, vale 20 pontos. Estou esperando acabar o jogo aí (Aula 10, E 3).

Professor: Eu vou dar uma prova só de orações subordinadas, vocês estão conversando muito (Aula 12, E 53).

Identificamos que a avaliação do desempenho escolar como resultado do exame que o professor realiza sobre o/a aluno/a é predominante em suas aulas. O termo avaliar tem sido



constantemente associado a expressões como: fazer prova, fazer exame, atribuir nota, repetir ou passar de ano.

Essa associação, tão frequente em nossas escolas e nas aulas de Lúcio, é resultante de uma concepção pedagógica arcaica, mas, tradicionalmente, ainda dominante nas práticas pedagógicas nas salas de aula. Restringe-se a medir a quantidade de informações retidas pelos alunos. Nessa abordagem em que educar confunde-se com informar, a avaliação assume um caráter seletivo e competitivo.

Nesse sentido, o que percebemos é que o docente recorre sempre à estratégia de avaliação do comportamento como medida para avaliar o processo de aprendizagem, e isso ficou bem expresso em seus enunciados:

Professor: Eu vou olhar o caderno para ver se está em dia, quem tiver vai ganhar quatro pontos, tá gente? (Aula 3, E 35).

Professor: Essa questão aqui pode copiar e fazê-la agora. Psiu, é para copiar e fazer agora. Enquanto vocês fazem, eu vou fazer chamada, ô, as notas ainda não estão fechadas, portanto, ainda estão sujeitas a cair ou a subir de acordo com o aluno (Aula 7, E 10).

Dentro de uma concepção pedagógica mais moderna, baseada na psicologia genética (Piaget, 1976, 1998), a educação é concebida como vivências e experiências múltiplas e variadas tendo em vista o desenvolvimento motor, cognitivo, afetivo e social do educando. Nessa visão em que educar é formar e aprender, é construir o próprio saber, a avaliação assume dimensões mais abrangentes. Ela não se reduz apenas a atribuir notas; tal conotação se amplia e se desloca no sentido de verificar em que medida os/as alunos/as estão alcançando os objetivos propostos para o ensino do português.

A avaliação é, portanto, um processo contínuo e sistemático e, como defende Esteban (1999, 2001, 2002a, 2002b), é uma prática de investigação que nos convida a dialogar com o processo pedagógico do qual participamos e com cada um dos sujeitos que compartilham o trabalho realizado na sala de aula, com a finalidade de melhor compreender a dinâmica do ensino, em nossa análise, o ensino do português.

Percebemos que, em todas as aulas de português, a existência de uma relação de conflito entre o professor e os/as alunos/as está constituída, em sua maioria, entre o docente e os/as alunos/as negros/as. Esses/as estudantes, por sua vez, continuamente, faziam ecoar suas vozes numa tentativa de fazer-se ouvidos/as, escutados/as, compreendidos/as pelo

professor, a fim de que suas vozes pudessem ser audíveis, dizíveis e não desprezadas por Lúcio, que, em seu constante enunciado avaliativo, não só tentava manter os/as alunos/as calados/as, mas também projetava um fracasso futuro na avaliação dos/as discentes quando dizia:

Professor: Eu vou deixar muita gente sem média aqui, não pense que vou ser bonzinho neste trimestre (Aula 6, E 8).

O professor também fazia uso do pronome “nós”, algumas vezes para mitigar seu poder docente e, ao mesmo tempo, demonstrar que o estudo do texto e a atenção durante as aulas eram condições necessárias para que os/as alunos/as aprendessem com a correção da prova:

Professor: Vamos olhar rapidamente aqui que quem fez a prova quer saber o que errou. Questão 4 (Aula 7, E 9).

O conflito instaurava-se pela tomada de poder, por meio da palavra, palavra essa que é uma espécie “de ponte lançada entre mim e os outros”, e que é o “território comum entre o locutor e o interlocutor”, conforme afirma Bakhtin (2004, p. 113). Ela é tecida por meio de fios ideológicos e, assim, serve de trama em todas as relações sociais e em todos os domínios (*idem*, p. 41).

À medida em que Lúcio conduzia todas as aulas e atividades utilizando-se da estratégia da ameaça e ligava bom comportamento ao recebimento ou perda de notas, os/as discentes, por sua vez, respondiam não só com palavras, dizendo ao professor para expulsar alunos de sala, mas também com gestos de indiferença, tais como atitudes de colocarem fones nos ouvidos, fazer outras tarefas em aula e tomar outras atitudes, como a dizer para Lúcio que não haviam escutado o que o docente lhes dizia todo o tempo.

Consideramos que “a palavra não pode ser entregue apenas ao falante” (Bakhtin, 2003, p. 328), porque, no caso, assim como o professor (falante) tem os seus direitos inalienáveis sobre a palavra, os/as discentes também têm os seus direitos, pois toda palavra tem seu endereçamento.

Podemos pensar que o enunciado de Lúcio evoca nos/as alunos/as comportamentos bem diversos daquele que o docente esperava com sua estratégia de ameaça e, conseqüentemente, o desenvolvimento do conteúdo da aula e a aprendizagem do português não ocorriam. Notamos, ainda, um não reconhecimento da legitimidade do papel do professor para

esses/as discentes à medida que os/as estudantes ignoram qualquer ordem enunciada por Lúcio.

Parece-nos que o professor, já destituído de sua autoridade em sala, utiliza-se da avaliação como instrumento punitivo para controlar a disciplina e tentar recuperar sua autoridade docente, principalmente quando dizia: “Gente, gente, eu vou castigar na hora da avaliação, vou dar uma prova bem difícil” (Aula 6, E 11).

O professor Lúcio lidava, ainda, com a questão da avaliação sem a determinação de critérios que são importantes no processo avaliativo, e isso provocava mais conflitos durante as aulas e na entrega dos exercícios ou provas para os/as discentes, pois, no momento em que era questionado sobre algo, o professor recorria à avaliação como forma de poder na relação com os/as alunos/as. Vejamos isso no seguinte exemplo:

Carla(N): Quanto valia?

Professor: Ela ia valer 15 pontos, mas como a nota maior foi 13, ficou valendo 13.

Maria(N): O senhor não pode dar uma prova valendo mais de 40%, então seria 12.

Professor: E que diferença faz de 13 para 12? Eu vou tirar um ponto, inclusive o seu que está conversando.

Maria(N): Não pode, não.

Professor: Quer seguir? [Obs: dá uma prova para a pesquisadora].

Professor: Questão 7 (Aula 3, E 16 a 20).

### **A referência ao Outro**

Ao analisarmos a forma de tratamento de Lúcio em relação aos/às seus/suas discentes, identificamos que o docente faz opção discursiva pelos pronomes “você” e algumas vezes “você”. Na maioria de seus enunciados, o que mais constatamos foi o uso da forma “gente”, que nos parece demarcar uma grande distância social do professor para com seus/suas alunos/as.

A forma de tratamento “você” é utilizada por Lúcio sempre para direcionar as atividades avaliativas que os discentes deveriam executar ou informar como deveriam fazer a tarefa.

Exemplo 1

Professor: Vou dar um trabalho para vocês fazerem, pode ser dupla. Eu vou dar um estudo dirigido com perguntas.

Maria(N): É prova?

Professor: Não, um estudo dirigido, mas vale 3 pontos (Aula 1, E 1 a 3).

#### Exemplo 2

Professor: Ai vocês vão dividir o período e classificar as orações.

Maria(N): Professor, como assim?

Professor: Dividir o período (Aula 11, E 9 e 10).

O docente, também, utiliza desse pronome para chamar a atenção dos/as alunos/as que estão a conversar na aula e a jogar baralho na carteira, sem nomeá-los/as pelo nome durante a explicação do conteúdo na sala de aula:

Professor: Olha, eu não vou chamar atenção de vocês não, olha o exercício no quadro. Então, vejam aqui, temos quantas orações?

Túlio(N): Pai Nosso, Ave Maria.

Professor: Ø

Professor: Vamos ver a quarta (Aula 12, E 3 a 5).

Notamos que Lúcio, nessa aula, não tomou nenhuma atitude ante o fato de os alunos estarem a jogar baralho durante sua aula de correção dos exercícios e ainda ignorou a ironia na resposta dada pelo aluno Túlio (negro), o que nos leva a constatar sua total indiferença e distanciamento dos/as alunos/as em sala de aula e, também, sua despreocupação em relação à aprendizagem do português.

Isso ficou evidente, também, na segunda aula que observamos, após Lúcio ter chamado a atenção de vários/as discentes pedindo silêncio, agora nomeando-os/as pelo nome próprio, inclusive pondo-se a andar em silêncio pela sala para tentar ser escutado pela turma que continuava a conversar. Depois dessa estratégia falha, utiliza o enunciado recorrente:

Professor: Psiu, eu vou considerar a nota de alguns alunos. Quem poderia ler para nós a observação? Carla vai ler, Carla?

Carla(N): Não, professor, não sei nem onde você está.

Fabiana(N): Eu leio.

Professor: Mais alto.

Fabiana(N): ... seria obrigado a admitir... (Aula 2, E.23 e 24).

A exigência de Lúcio em relação aos/às discentes de “um bom comportamento” é uma ordem do professor, presente em todas as aulas. Percebemos, portanto, em sala de aula, vozes (do professor e dos/as alunos/as) que se enfrentavam, vozes sempre sociais que manifestavam as consciências valorativas que reagiam ao outro e criavam um conflito constante. Em todo

momento, o não dito era dito, bastava ser escutado por Lúcio. Mas o que Lúcio não escutava daqueles/as alunos/as negros/as?

Essas vozes dos/as alunos/as não eram escutadas. Os/as estudantes não eram chamados/as a falar e só eram nomeados pelo próprio nome no momento da chamada e em alguns outros momentos de chamada de atenção. A forma de tratamento mais utilizada pelo professor para tratar os/as discentes era expressa pela palavra “gente”.

Professor: Gente, tem algum grupo que vai apresentar hoje? (Aula 9, E 1).

Professor: Gente, já era para saber (Aula 12, E 15).

O professor repreendia sempre a aluna Kelly (negra) em detrimento de outros/as alunos/as brancos/as, como, por exemplo, Sara, Mateus, etc. Na maioria das vezes, porém, chamava-os/as para fazer leitura, responder as perguntas dos exercícios na hora da correção, ou ainda fazer a chamada.

Professor: Gente, Kelly, Kelly, vocês duas, por que sentaram juntas? (Aula 11, E 5).

Professor: Qual é o predicado aqui, Kelly? (Aula 6, E 13).

Professor: Eu vou fazer a chamada enquanto vocês terminam de fazer. Adriano? (Aula 12, E 22).

Uma única vez o professor chamou um aluno pelo nome próprio para elogiá-lo pelo fato de ter tirado a maior nota da prova e solicitar à turma que o aplaudisse.

Professor: Douglas foi a melhor nota, uma salva de palmas para ele (Aula 3, E 1).

Percebe-se que o docente reconhece seus/suas interlocutores/as e lhes oferece breves oportunidades de falar. Essa atitude de Lúcio, em princípio, contribui para o reconhecimento da identidade dos/as alunos/as negros/as e também para a perspectiva de olhar o outro, embora perspectivado “por uma nota maior”. Pois, quando o docente enuncia “Douglas foi a melhor nota”, Lúcio considera pessoa e nota juntos, como se dissesse “somos bom (melhor) ou mau (pior) aluno/a de acordo com a nota que conseguimos alcançar nas provas”, demarcando e reproduzindo assim uma ideologia ainda vigente nos currículos escolares em nossas escolas e na sociedade.

Nesse discurso, podemos inferir que o aluno Douglas é uma nota, é o número da sua nota, é 13, é a maior nota. Interessante foi observar que a prova valia 15 pontos, mas, segundo Lúcio, como a maior nota foi 13, o docente “resolveu” alterar a pontuação estabelecida anteriormente. Demonstra, assim, para a turma, seu poder de professor.

Entretanto, a todo momento, o não dito/dito desses/as alunos/as era revelado ao professor por meio das diversas manifestações dos/as alunos/as durante as aulas de português e bastava serem escutadas por Lúcio. Mas o que Lúcio não escutava daqueles/as alunos/as negros/as?

A nosso ver, o docente parecia não escutar que o conteúdo de português transmitido daquela forma não seduzia a turma para aprender. Que aquela lingua(gem) de um português trabalhado daquela forma (só por meio de exercícios gramaticais e de provas) não poderia chegar àqueles/as estudantes que, constantemente, estavam sendo avaliados “por um bom comportamento em sala” e não pela aprendizagem do conteúdo. Além disso, o que seria um bom comportamento para o professor? Essa questão não estava esclarecida para aquela turma de adolescentes. Mas pelos enunciados frequentes de chamada de atenção, o que Lúcio entendia por bom comportamento era o silêncio do/a aluno/a durante suas aulas.

Assim, à medida que Lúcio tentava silenciá-los/as como alunos/as, esses/as aprendizes, também, tentavam silenciá-lo na sua função de professor. Professor esse que, embora chamasse os/as estudantes a todo momento para se inserirem no conhecimento do conteúdo de português, fazia isso utilizando-se de estratégias não sedutoras, pois constatamos que, em todas as aulas, a única metodologia que Lúcio usava era a de dar vários exercícios de gramática em uma folha xerocopiada para os/as alunos/as, com atividades para fazerem em dupla, tendo, como instrumento de poder, a avaliação como castigo. Nesse sentido, o docente reafirmava para os/as discentes a todo instante que seriam castigados/as na hora da avaliação, principalmente quando dizia: “eu vou castigar na prova, vou dar uma prova bem difícil” (Aula 6, E 11).

Notamos que, ao mesmo tempo em que Lúcio parecia querer apresentar aos/às alunos/as a importância da aprendizagem do português para suas vidas, predizia-lhes, por meio de seu enunciado, que os/as alunos/as iriam fracassar nos processos avaliativos futuros, citando, como advertência, o ENEM: “É por isso que, quando vão fazer o ENEM, é aquele fracasso total; quando estamos estudando o texto, não estão prestando atenção” (Aula 3, E 16).

A forma de referência ao outro vinha sempre associada a um descrédito na capacidade de aprendizagem dos/as alunos/as, o que foi comentado, muitas vezes, durante uma aula; inclusive, em uma dessas vezes, Lúcio fez uso de ironia e da comparação de desempenho com outra turma durante uma atividade em dupla que o professor solicitou para os/as estudantes em sala.

Professor: Esta prova está difícil demais, faz em cinco minutos (Aula 4, E 15).

Professor: Gente, uma prova dessa é para tirar, no mínimo, dois e meio.

Professor: Gente, lá na outra turma tem gente que tirou quatro (Aula 4, E 25 e 26).

Nota-se que a comparação infeliz que o professor faz das notas dos/as discentes dessa sala em relação aos/às alunos/as da outra turma de segundo ano indica que o que o docente considera é apenas a nota, “quem tira mais ou menos pontos nas provas”, e aqueles/as que conseguem mais pontos “são os/as melhores”.

Essas atividades de exercícios e provas em dupla preenchiam todo o horário de aula e levavam, em parte, ao comportamento de silêncio que o professor tanto desejava, conforme Lúcio informou à pesquisadora em uma das aulas quando disse: “Essa é a única forma deles ficar calados, dá exercício para eles. Eles têm quatro aulas por semana” (Aula 5, E 16).

Observamos que a comunicação dialogal entre o professor e os/as estudantes não se estabelecia de forma a conduzir ao processo de aprendizagem do português, pois o fato de o docente ter uma deficiência de audição, o levava a falar para os/as alunos/as acreditando que esses/essas poderiam entendê-lo.

Todavia, os/as próprios/as discentes não reconheciam Lúcio como sujeito falante. Tratavam-no além da sua deficiência e o desconsideravam na sua legitimidade de professor. Rejeitavam, portanto, a sua comunicação de professor, visto que os/as alunos/as, com uma linguagem de jovens estavam distantes do universo de conhecimento do português transmitido daquela forma, não se sentiam atraídos para a aprendizagem, embora considerassem o estudo do português fundamental para suas vidas de estudantes, conforme relataram em suas entrevistas.

Identificar na relação professor-aluno/a como o discurso do docente vai contribuir ou não para a constituição da identidade dos/as alunos/as negros/as foi o que buscamos, pois pensar essa relação a partir de uma forma dialógica nos levará a compreender a complexidade da relação com o outro como sendo uma relação complexa, complementar e contraditória.

Os estudos da psicanálise freudiana nos ajudaram a compreender que os sujeitos (professor-aluno/a) se completam somente na dinâmica entre identidade e alteridade, na sua relação com o outro. Nesse sentido, os silêncios que podem advir dessa relação são espaços da subjetividade (de alunos/as e professor) onde cada sujeito pode perceber sua incompletude e, ao mesmo tempo, buscar a delimitação entre identidade e alteridade, buscar compreender quem se é e quem é o outro, quem é o professor e quem é este/a aluno/a. Mas como essa delimitação aconteceu nas aulas de Lúcio?

À medida em que o professor conduzia todas as suas aulas utilizando-se da estratégia de ameaça e “ligava bom comportamento ao recebimento ou perda de notas”, o professor obtinha dos/as estudantes, por vezes, respostas não só verbais, mas também gestuais sinalizadoras de indiferença, tais como: colocar fones nos ouvidos, fazer outras tarefas, jogar baralho em sala, etc., como a dizer que não haviam escutado o que o docente lhes dizia.

Os vários dizeres de Lúcio, tais como “Eu vou dar uma nota, eu vou observar o comportamento, eu vou caprichar na nota, eu vou começar a anotar, eu posso tirar um ponto, eu vou deixar muita gente sem média, eu vou castigar na hora da prova, eu vou tirar ponto”, demonstraram seu distanciamento social dos/as alunos/as e sua prática autoritária em sala de aula para lecionar português.

As práticas pedagógicas do professor, embora em seu imaginário visassem familiarizar os/as discentes com uma linguagem mais erudita, mais clássica, conforme o próprio docente afirmou em sua entrevista, acabavam por ser excludentes à medida em que grande parte de seus/as alunos/as não conseguiam entender os conteúdos, como já demonstrado no capítulo da análise das entrevistas de Lúcio.

Entretanto, se, por um lado, o professor imaginava que os/as estudantes o entendiam e o aceitavam com sua deficiência, por outro lado, os/as discentes, durante as aulas, resistiam a essa diferença, por meio de atos indisciplinares, quais sejam a conversa em demasia ou a total falta de atenção à aula do professor. Afinal, Lúcio falava durante toda a aula, falava, mas não era escutado pelos/as discentes, “falava para as paredes”, pois o contrato de comunicação na sala de aula não fora estabelecido, não havia reconhecimento entre os sujeitos enunciadore do discurso (Charaudeau, 1983).



### As vozes em diálogo

Considerando o conceito de contrato de comunicação estabelecido por Charaudeau (1983), percebemos que todo ato de linguagem é como uma espécie de expedição e aventura, ou seja, tem um caráter intencional. É parte do projeto de um sujeito comunicante (professor) para o sujeito destinatário (aluno/a), tornando-o um co-enunciador do discurso. Assim, o sujeito comunicante organiza o que vai escrever/falar, de acordo com a sua competência e pelas imposições de ordem psicossocial que se fazem presentes no espaço da sala de aula. Todavia, nada garante, *a priori*, que o professor obterá êxito em seu discurso e é, nesse contexto da indeterminação do resultado, que o ato de linguagem deve ser visto, também, como uma aventura.

À medida em que observamos as aulas de Lúcio, buscamos identificar se o professor possibilita a manifestação das vozes dos/as discentes durante as aulas e a forma como isso acontecia no processo de letramento em sala de aula. Nesse contexto, verificamos que, em todas as aulas, havia conversa em demasia na sala de aula, o que se relacionava com diversos assuntos, exceto sobre o conteúdo da aula.

Esse fato nos remete ao que Bakhtin (2003) nos revela quando afirma que “a audibilidade como tal já é uma relação dialógica. A palavra quer ser ouvida, entendida, respondida e mais uma vez responder a resposta, e, assim *ad infinitum*” (p. 334).

Constatamos, em muitos momentos, que o docente ignorava o chamado ou a pergunta do/a aluno/a, como se nota nos exemplos abaixo:

#### Exemplo 1

Professor: Psiu... Quem já fez aí?

Alunos/as: Ø

Maria(N): Professor, professor... professor, faz favor!

Professor: Ø

Maria(N): Ah, desisto.

Professor: Vamos corrigir?

Alunos/as: Ø

Professor: João [Obs: O professor fica de pé]. Vamos ver o primeiro aqui, quantos verbos temos aqui? (Aula 11, E 15 a 19).

#### Exemplo 2

Renato(N): Professor, você torce para qual time?

Professor: Ø

Tom(N): Isso não é hora de falar de time.

Professor: Essa questão aí vocês responderam de forma que eu esperava, gerundismo é o uso exagerado do gerúndio. Que recurso. Ele também está

usando o sentido irônico para chamar atenção: então a frase “até quando você e eu, como ficaria”?

Alunos/as: Ø

Professor: Por que temos que ficar ouvindo frases que vão continuar no nosso cérebro? Em Portugal, os portugueses falam: estou a telefonar; aqui no Brasil, falamos: estou telefonando (Aula 10, E 17 a 21).

Exemplo 3

Professor: João.

João(N): Eu.

Wilson(B): Professor, o 12 está presente [Obs: Vai até à mesa do professor e sai da sala].

Professor: Ø

Dalila(N): Professor? Chama ele pra mim, por favor, ele não escuta [Obs: Fala com a pesquisadora].

Dalila(N): Professor, professor?

Professor: Ø

Professor: Thiago Junior, Thiago Luiz.

Thiago Junior(N): Thiago Junior presente.

Dalila(N): Professor, pode ir ao banheiro?

Professor: Pode (Aula 12, E 30 a 33).

Notamos que, algumas vezes, como no exemplo 1, o motivo poderia ser pela não escuta desse chamado devido à deficiência auditiva de Lúcio, diferentemente do que vimos nos números 2 e 3, quando nos parece que o professor quer manter um distanciamento dos comentários dos/as alunos/as e, portanto, não proferia nenhuma resposta ou apenas monossílabo.

Em outras aulas, detectamos que o professor ignorava, com certa frequência, os enunciados das alunas negras Maria, Kelly e Fabiana, como exemplificamos a seguir:

Exemplo 1

Fabiana(N): Vou sair da sala [Obs: Sai da sala e volta].

Júlia(N): Posso tomar água?

Professor: Pode.

Fabiana(N): Professor, professor, faz favor!

Professor: Ø

Kelly(N): Professor.

Iris(B): Professor, posso beber água?

Professor: Pode (Aula 5, E 21 e 22).

Exemplo 2

Maria(N): Professor, entrega a prova da menina, ela chegou atrasada.

Carla(N): Quanto valia?

Professor: Ela ia valer 15 pontos, mas como a nota maior foi 13, ficou valendo 13.

Maria(N): O senhor não pode dar uma prova valendo mais de 40%; então, seria 12.

Professor: E que diferença faz de 13 e 12? Eu posso tirar um ponto, inclusive o seu que está conversando.

Maria(N): Não pode não.

Professor: Quer seguir? [Obs: Dá uma prova para a pesquisadora] (Aula 3, E 16 a 20).

Esses acontecimentos nos remetem ao dialogismo bakhtiniano quando nos revela que a consciência do homem desperta envolta na consciência do outro (Bakhtin, 1992, p. 378). Nota-se ainda, neste contexto, que as relações dialógicas, na sala de aula, nem sempre são consensuais, harmoniosas ou desprovidas de conflito, pois a concordância é o mais alto nível de compreensão (*idem*). Percebemos que os/as discentes buscam o direito de dizer e ser escutados/as, de expressar suas opiniões.

Acreditamos que esse fato se dava aos questionamentos e confrontos que as três alunas faziam à prática pedagógica do professor e à disputa de poder que se estabelecia, constantemente, na sala, entre o professor e os/as demais alunos/as, como nos exemplos:

#### Exemplo 1

Professor: Psiu, Vocês aí, acham que tiraram vinte no trabalho, olha o comportamento. Psiu... Mário, vai conversar lá fora.

Mário(N): Professor, todo mundo está conversando.

Professor: Gente, o sujeito oculto aqui... Veja se tudo [Obs: dirige-se aos alunos que estão jogando baralho nas carteiras]. Então, a segunda oração, qual o sujeito?

Frederico(N): Vocês (Aula 12, E 48 a 49).

#### Exemplo 2

Professor: Eu não dei nota, não, só dei uma olhada.

Sandra(B): Professor, o senhor está calado. E o trabalho de literatura?

Professor: Eu vou falar, vale vinte pontos. Estou esperando acabar o jogo aí.

Carlos(N): Está acabando.

Sara(B): O senhor vai dar aula, né?

Márcia(N): Professor, não tem cola aí não?

Professor: Já vou. Bem... (Aula 10, E 2 a 4).

#### Exemplo 3

Professor: Eu vou tirar um ponto de vocês duas conversando aí.

Fabiana(N): Não tira de ninguém, vai tirar da gente?

Renata(B): Está gravando.

Fabiana(N): Pode gravar (Aula 3, E 13).

Nessas e em outras aulas observadas, o professor Lúcio não conseguia exercer sua autoridade de professor; assim, quando fazia uso da estratégia da avaliação para buscar um

bom comportamento dos/as alunos/as e como não conseguia, tomava a atitude de ignorar os enunciados que os/as discentes proferiam.

Nesse processo de interação entre o professor e seus/suas alunos/as, podemos verificar que tal jogo de subjetividades se revela, dentre outros modos, como um jogo constante de ameaça e de tentativa de preservação das faces dos sujeitos, no qual as tentativas de manutenção do poder da fala e a polidez linguística se fazem presentes.

Tais situações nos remetem às regras de polidez propostas por Lakoff (1973, p. 298) que são: “não imponha” (indicando o distanciamento), “ofereça opções” (mostrando a preferência), “seja amigável” (prezando o companheirismo). A preferência pelo distanciamento, isto é, pela regra “não imponha”, favorece a independência, enquanto que a escolha pelo envolvimento é expressa pelo falante que adota a regra “seja amigável”. Percebemos que Lúcio, para demonstrar envolvimento e independência, recorre às estratégias de conversação tais como ser indireto, ou não falar diretamente sobre o tópico, quando pergunta: “então, a segunda oração, qual o sujeito?”.

No entanto, para que esses/as alunos/as possam revelar um “bom comportamento” em sala de aula, é necessário que regras instrucionais básicas sejam esclarecidas pelo professor. Mas pensamos que não é só isso. É preciso ainda que esses/essas discentes não só tenham regras de reconhecimento que lhes permitam reconhecer as relações de controle que estão presentes na prática do professor e no contrato comunicacional em sala de aula, como também atuem em conformidade com essas regras. Conforme Bernstein (1990, 2000), para que um aluno revele um desempenho apropriado num contexto específico (instrucional ou regulador) da prática pedagógica, é necessária a aquisição de regras de reconhecimento e de realização para esse contexto.

O que percebemos nessas aulas é que há uma interatividade entre os sujeitos, mas sem interação. Os/as estudantes estavam presentes no mesmo contexto (sala de aula), mas não conseguiam interagir de modo a possibilitar “um clima” propício nem para a aprendizagem do português, nem para a construção da identidade, no caso, de uma identidade negra.

Nas aulas, percebemos que Lúcio ou desconsiderava os questionamentos de seus/suas discentes ou lhes respondia com simples monossílabos. Vejamos:

#### Exemplo 1

Professor: Vamos agora corrigir as provas.

Carlos(N): Professor, valendo quanto?

Professor: Ø (Aula 3, E 8).

Exemplo 2

Wellington(N): Vale quantos pontos?

Professor: Ø (Aula 5, E 13).

Exemplo 3

André(N): Professor, esta prova valia tudo isso aqui?

Professor: Sim (Aula 3, E 23).

Exemplo 4

Professor: Quero a questão um e dois respondidas a parte.

Carlos(N): Professor?

Professor: Ø

Carlos(N): Ô, professor!

Professor: Ø

Carlos(N): Ô, professor!

Professor: Ø

Carla(B): Professor Lúcio!

Professor: Oi (Aula 9, E 8 a 11).

No processo de interação em sala de aula existe um contrato de comunicação<sup>11</sup> entre o professor e o/a aluno/a que interagem. Entretanto, a condição para que exista e subsista esse contrato é que os/as interlocutores/as do processo se reconheçam, reciprocamente, em seus papéis, pois se não há TU, não há EU, conforme afirma Charaudeau (1996, p. 23).

Por meio da linguagem, o homem significa o mundo ao mesmo tempo em que significa a si próprio (Fairclough, 1992). Nesse sentido, a língua é um lugar em que os conflitos e disputas podem acontecer, principalmente no espaço da sala de aula, pois tanto o professor como os/as alunos/as são sujeitos cujas identidades estão em constante mudança.

Por isso, quando analisamos os enunciados de Lúcio em interatividade com seus discentes, podemos observar que, como sujeitos, dependendo do lugar e da posição em que se encontram, cada um/a constrói uma outra identidade. Por meio da linguagem, assumem diferentes identidades num processo constante de construção e reformulação.

Poucas foram as vezes em que o professor buscou integrar o enunciado dos/as alunos/as em seus dizeres e, quando isso acontecia, Lúcio fazia uma avaliação negativa daquilo que o/a discente respondera ou o/a repreendia dizendo que aquele conteúdo do português já tinha sido ensinado. Vejamos:

---

<sup>11</sup> “Communiquer, ce n’est pas seulement informer, mais également convaincre et séduire” (Charaudeau, 1995, p. 20).

#### Exemplo 1

João(N): Professor, confere pra mim.

Professor: Tinha que acertar tudo.

João(N): Ah, tá bom.

Professor: Tá bom não, isso é prova de primeiro grau .

João(N): Professor, dá isso no dia da prova não!

Professor: Isso é matéria de prova (Aula 1, E 7 a 10).

#### Exemplo 2

Professor: ... aí vocês vão dividir o período e classificar as orações.

Maria(N): Professor, como assim?

Professor: Dividir o período.

Maria(N): Tem período simples...

Professor: Não aprenderam isso até hoje?

Maria(N): Já, só quero dar uma relembração (Aula 11, E 9 a 11).

Outras vezes, percebemos que Lúcio não tinha paciência de aguardar a pergunta da aluna e a interrogava, antecipadamente, sobre o assunto que o docente imaginava que a aluna queria saber:

Professor: Kelly, cadê a prova, Kelly?

Kelly(N): Está com o Frederico.

Carla (N): Professor?

Professor: É a respeito da prova?

Carla(N): Não, o que significa esta palavra aqui do livro?

Professor: Tenho que olhar no dicionário (Aula 10, E 33 a 35).

Podemos inferir que essa interação nas aulas de português causava muito desgaste tanto nos/as alunos/as quanto no professor, confirmado pelo evento na sala de aula, quando o aluno Marcelo (negro) enuncia que está “cansado de estudar”, e Lúcio integra esse enunciado em seu próprio discurso de professor, revelando com isso que o docente também “estava cansado” neste processo de lecionar português.

Marcelo(N): Amanhã tem aula? [Obs: Aluno com radiofone no ouvido].

Professor: Não dou aula amanhã, por que teria?

Marcelo(N): Estou cansado de estudar.

Professor: Todos nós estamos. Adriano!

Adriano(B): Eu (Aula, 11, E 11 a 13).

Observamos, em todo esse contexto, que a aprendizagem do português ficava extremamente comprometida. Se para o professor o conteúdo dos exercícios trabalhados em sala era para levar à aprendizagem do português e o docente acreditava serem fáceis demais

para serem respondidos, como bem ironizou ao dizer para a turma: “esta prova está difícil demais, faz em cinco minutos”, notamos que para os/as discentes as dúvidas sobre as atividades trabalhadas eram diversas, como podemos ver abaixo:

Professor: Esta prova está difícil demais, faz em cinco minutos.

Fabiana(N): Professor, por favor, existe fi-lo?

Wesley(N): Professor, o que é concisão?

Professor: Ah, gente, eu já dei isso em redação para vocês.

Fabiana(N): Professor, o que é predicativo?

Professor: Isso aí eu já expliquei para vocês.

Sandra(B): Professor, o que é n.d.a?

Professor: Nenhuma das alternativas (Aula, 4, E 15 a 18).

Nesse contexto, o que observamos é que tanto o professor quanto o/a aluno/a são sujeitos polifônicos e, assim, carregam vários tipos de saberes conscientes e inconscientes. Sendo polifônico, cada um se desdobra, alternando dois papéis à medida em que produz enunciados e os coloca em cena, imaginando como seria a reação do/a seu/sua interlocutor/a. Por sua vez, o papel do sujeito que recebe consiste em interpretar o enunciado a partir de quem o produziu.

Considerando que a linguagem é constitutiva da identidade do sujeito (Orlandi, 1986), vimos, nessa multiplicidade de vozes em sala de aula, que Lúcio, ao trabalhar com as variantes linguísticas, tentava construir uma imagem de professor estudioso, zeloso pelas normas gramaticais e, ao avaliar negativamente seus/suas alunos/as em relação aos conteúdos que, segundo o docente, já havia ensinado em classe, levava-os/as a construírem uma imagem de fracassados/as, à medida em que todos/as os/as discentes negros/as apresentaram, nessa e em outras aulas, muitas dificuldades para resolverem os exercícios gramaticais propostos.

Ao observarmos a exigência constante de Lúcio em relação ao silêncio dos/as alunos/as, lembramos de Bakhtin (1992) quando nos fala sobre o silêncio como o momento em que a palavra é removida do diálogo, ato que gera, porém, em certas circunstâncias, uma força de expressão que acaba por criar um espaço de significação que ele chama de “logosfera” (p. 373). O autor nos ajuda a pensar a distinção entre quietude e silêncio. O ponto comum entre esses dois conceitos é que ambos pertencem a uma dimensão de ausência. No entanto, a “quietude” indica a ausência de som, enquanto o “silêncio”, a ausência da palavra.

Ao analisar o diálogo de vozes, identificamos nas aulas de Lúcio um conflito de vozes. Como já dissemos, havia interatividade, mas não interação entre professor e alunos/as.

Consideramos, portanto, que o que o docente buscava não era a quietude da turma, mas o silêncio da palavra daqueles/as adolescentes que teimavam em falar entre si, mas calavam-se ante o diálogo com o professor durante as aulas.

Naquele jogo de enunciação, o silêncio se fazia na confluência do dito, do não dito e do inter(dito), construindo, (des)construindo e (re)construindo os sentidos, em cada palavra ou atitude que os sujeitos do processo ensino-aprendizagem manifestavam durante as aulas de português. Com a exigência constante de um “bom comportamento” e a ordem de “silêncio” para os/as alunos/as, Lúcio buscava, a nosso ver, anular o discurso dos/as discentes, calar suas vozes.

#### **5.2.2.2. A constituição da face dos Outros**

Constatamos, na categoria de Pessoa, que os enunciados utilizados por Lúcio evidenciam uma distância social entre o docente e os/as alunos/as, e que o professor buscava, por meio da estratégia de ameaça em relação à avaliação, o controle do “bom comportamento” dos/as alunos/as na sala de aula; trataremos agora da relação dos enunciados de Lúcio quanto a sua função docente na interação com os/as alunos/as, a fim de verificar como o professor estabelece essa interação e que enunciados ameaçadores de face são proferidos em sala, quer seja no sentido positivo ou negativo

É preciso, nesse contexto, distinguir polidez de atenuação, conforme nos mostra Fraser (1980, 1990). A polidez é um fenômeno mais extenso envolvendo a adequação do que foi dito pelo falante em determinado contexto, e a atenuação implica a redução dos efeitos indesejados daquilo que é dito para o ouvinte.

Na interação entre professor e aluno/a em sala de aula, o poder discursivo que o docente exerce para controlar pode ser utilizado tanto para permitir que os/as estudantes desenvolvam uma atitude favorável à aprendizagem, como uma atitude desfavorável, o que pode resultar em tentativas de fuga dos/as discentes ao controle do educador e em desafios à sua autoridade. Considerar o outro e o efeito que o discurso do professor poderá provocar na interação com o/a aluno/a e a tentativa de minimizar a ameaça de face é que se chama polidez.

Desde as primeiras observações da interação entre o professor e seus/suas alunos/as impressionou-nos a dificuldade que Lúcio tinha de manter sua autoridade de professor perante a turma. O docente utilizava, a todo instante, de enunciados de repreensão ao comportamento



dos/as discentes, que, continuamente, iniciavam trocas interacionais para contestar, reclamar, comentar sobre as aulas do professor e até chamar a atenção de colegas no lugar do docente, como exemplificamos abaixo:

Professor: Psiu... então, qual alternativa? Letra? B.

Maria(N): Estou a fim de ir embora já.

Professor: Número 4, quando é que usamos h, ch, h e sem h. Psiu, eu vou observar o comportamento de cada um... [Obs: o professor anda na sala em silêncio]. Este A aqui sem crase... eu vou considerar a nota de alguns alunos. Quem poderia ler para nós a observação? Carla vai ler, Carla?

Carla(N): Não, professor, eu nem sei onde você está.

Fabiana(N): Eu leio.

Professor: Mais alto.

Fabiana(N): ... seria obrigado a admitir...

Professor: Eu vou começar a dar nota para todos que não fizeram a prova agora, aí vocês vão ficar calados (Aula 2, E 23 a 25).

A forma como Lúcio repreende a turma durante a aula ocorre por meio da ameaça de avaliar o comportamento de cada um em sala e para isso o professor toma a atitude de andar em silêncio por entre as carteiras dos discentes, que ignoravam totalmente aquele ato do professor.

Na tentativa de evocar a participação dos/as adolescentes, Lúcio ameaça a face de Carla (negra) frente aos/às colegas, à medida em que determina que seria a discente quem deveria ler a observação do texto. O professor, ante a resposta da aluna, não faz qualquer intervenção no sentido de situá-la no contexto da aula e, conseqüentemente, utiliza-se do autoritarismo da avaliação para tentar inibir a conversa de outros/as discentes durante a aula.

No processo de aprendizagem na sala de aula, estabelecer uma relação produtiva e respeitosa exige muito mais do que dar ordens e ser obedecido, pois, conforme afirma Marcuschi (2005), “interagir custa trabalho e exige altruísmo” (p. 45).

O fato de estar em relação com o outro coloca em risco nossa imagem pública, a nossa face, e, no contexto de sala de aula, isso não é diferente. As formas de repreensão adotadas pelo professor, sem o devido cuidado, podem evocar nos/as alunos/as diferentes reações, e provocar uma indisposição da turma, de modo a levá-la a não participar das aulas.

Fabiana(N): Professor, você me deu 11 faltas e nem chamada você faz.

Professor: Mas você não vem.

Fabiana(N): Seu nariz... pelas regras... [Obs: pergunta à pesquisadora se o professor poderia ter distribuído toda aquela pontuação].

Fabiana(N): Ô professor!  
 Professor: Ø  
 Professor: Psiu!  
 Lúcia(N): Professor, tirei aqui.  
 Professor: 11, 11 é sua nota.  
 Professor: Gente, assim não dá não, psiu [Observação: para e fica aguardando os alunos pararem a conversa].  
 Professor: Pode deixar, eu vou caprichar na nota de comportamento. Vamos agora corrigir as provas.  
 Carlos(N): Professor, valendo quanto?  
 Professor: Ø  
 Professor: Gente! [Bate a mão na mesa, bem forte]. Ainda tem alguns pontos para distribuir de comportamento; esse mês não vai ter autoavaliação, eu vou dar uma nota de acordo com o comportamento. Alguém quer ler ou não?  
 Alunos/as: Ø  
 Professor: Então, eu vou ler. Gente! [Obs: o professor bate a mão na mesa].  
 Frederico(N): Professor, expulsa de sala (Aula 3, E 1 a 13).

Consideramos relevante ressaltar que essa foi a única aula em que houve uma ameaça de face positiva de um aluno por parte do professor Lúcio, quando esse solicitou a toda a turma que aplaudisse o Douglas (negro) por ter tirado a melhor nota da prova, como já demonstramos na análise da referência ao outro.

Notamos que, posteriormente, o docente ameaçou de forma negativa a face positiva da aluna Fabiana (negra), quando afirmou que a estudante não ia à aula, e isso causou a resposta imediata da aluna e a ameaça da face negativa do professor.

Na sequência da aula, Lúcio tenta usar de sua autoridade de professor para ordenar silêncio para a turma, ameaçando a face de todos/as com a promessa de “caprichar na nota de comportamento”. Tal fato fez com que os/as discentes se negassem a participar da aula e a fazer a leitura solicitada pelo professor. Lúcio, então, utiliza-se de seu poder e autoridade de docente para dar continuidade à aula; afinal, é o professor quem tem a função de conduzir o processo de aprendizagem, motivando os/as alunos/as a participarem das aulas. No entanto, mais uma vez sua estratégia de ameaça de “dar uma nota de comportamento ou de anotar nomes dos/as discentes” não surte o efeito desejado.

As formas de repreensão do docente são inúteis com os/as educandos/as, e isso fica bem marcado quando o aluno Frederico (negro) sugere ao professor que expulsa da sala quem estiver conversando. Percebemos que o desejo do professor era que seus/suas alunos/as se comportassem, pois assim Lúcio imaginava que a aprendizagem de português aconteceria. O modo como esse comportamento deveria se concretizar deveria ser pelo silêncio na sala.

Nesse contexto, o que constatamos é que os sujeitos da aprendizagem estavam muito além da imagem que o professor tinha a respeito dos/as discentes, porque os/as alunos/as extrapolavam a representação do professor e, o que é pior, é que o professor não tinha como avaliar o seu próprio imaginário, porque Lúcio idealizava um modelo padrão de comportamento esperado para todos/as os/as estudantes, ou seja, “comportar-se para obter uma nota”. Parece-nos que o professor fazia equacionar a seguinte questão: aluno/a bom/a é aquele/a que se comporta, que fica em silêncio, que não atrapalha; assim, Lúcio ligava bom comportamento à premiação.

Esse silêncio exigido por Lúcio durante todas as aulas nos remeteu a uma análise mais profunda do que aquilo que, aparentemente, poderíamos crer: que o professor queria apenas que os/as alunos/as parassem de conversar em sua aula. Mas que comportamento esperado (desejado) era esse? Parece-nos que era o comportamento do aluno silenciado, comportado, assentado, disciplinado, tão exigido não só pelas escolas, mas também afirmado e desejado por Lúcio.

Acreditamos que o espaço escolar e a sala de aula proporcionam um campo de crescimento equitativo para todos/as os/as alunos/as, aperfeiçoando suas atribuições pessoais e, a partir de então, propiciam um acesso à vida em sociedade. No entanto, o que observamos nas aulas de Lúcio foi uma manutenção das desigualdades, à medida em que, com os enunciados ameaçadores de face, os/as alunos/as não se interessavam pela aprendizagem do português. Isso causava a perpetuação das inferioridades sociais e o silenciamento dos/as alunos/as negros/as, já que a turma se constituía, em sua maioria, de adolescentes negros/as.

Nesse contexto, a prática discursiva de Lúcio, a nosso ver, “silenciava” esses/essas estudantes negros/as, intensificando o sentimento de coisificação ou invisibilidade, o que pode gerar uma angústia paralisante tal que seus talentos e habilidades se tornem comprometidos por não acreditarem nas suas possibilidades, ambicionando produzir pouco nas suas atividades ocupacionais futuras.

Os enunciados de repreensão do professor eram todos pautados na avaliação de um bom comportamento e em dizeres denegridores da imagem dos/as alunos/as, como exemplificamos:

Exemplo 1

Professor: Charles, você está com a nota excelente, pode ficar assim! (Aula 7, E 12).

Exemplo 2

Professor: Psiu, vocês aí acham que tiraram vinte no trabalho. Olha o comportamento! Psiu... Mário, vai conversar lá fora (Aula 12, E 48).

Exemplo 3

Professor: Qual a primeira oração?

Marta(N): Professor, estou presente, fui beber água, me dá presença.

Professor: Ganhou falta.

Professor: Não pode mexer em diário do professor não.

Marta(N): Me dá presença (Aula 11, E 20 a 23).

Exemplo 4

Professor: Gente, silêncio, ou posso diminuir a nota na hora de avaliar (Aula 2, E 13).

Nesse contexto, percebemos que se tecia uma luta entre dois discursos: o discurso de uma cultura da elite dominante – que nomeamos “discurso da branquitude” – e o discurso de uma cultura dos dominados, que nomeamos “discurso da negritude”. Observamos que o conflito de vozes aparecia o tempo todo, cada um queria falar ao mesmo tempo, não se escutavam uns aos outros, o falar de cada um/a visava o calar do/a outro/a, o silêncio que significava um não dito. De um lado, uma resistência dos/as discentes à pessoa do professor, à sua diferença (o docente utilizava aparelho de surdez); de outro lado, a resistência de Lúcio aos/às alunos/as que o professor nomeava de “desinteressados/as” e que “não têm bom comportamento”, conforme relatou em sua entrevista.

E foi também na entrevista de Lúcio que identificamos o conflito das vozes representativas de uma ideologia da branquitude dominante e de uma negritude dominada, alguns que são letrados, e outros não. Uns que detêm o saber, e outros que não conseguem alcançá-lo, conforme Lúcio afirmou ao referir que a leitura de “Guimarães Rosa não é para qualquer pessoa”.

A interrupção de enunciados é uma outra forma pela qual podemos perceber como os enunciados de Lúcio podem ser ameaçadores de face dos/as estudantes. Constatamos que a ameaça de face dos/as alunos/as aconteceu em todas as aulas à medida em que Lúcio tentava buscar a participação dos/as discentes nas aulas de português. No fato de interagir com o outro coloca-se em jogo a face do falante e a do ouvinte.

Nesse sentido, cabe buscar uma negociação, e essa exige muito esforço e habilidade por parte do professor, pois é o docente quem detém o poder e a responsabilidade pela condução das aulas. É preciso que o professor utilize estratégias que assegurem o sucesso da interação

em sala de aula, a fim de incentivar os/as alunos/as a se envolverem e participarem das atividades propostas e, conseqüentemente, levá-los/as a aprender português. A tônica recorrente dos enunciados interrompidos nas aulas de Lúcio dizia respeito à chamada de atenção dos/as discentes para “silenciarem-se”, conforme os exemplos:

Exemplo 1

Professor: Psiu... então, qual alternativa? Letra? B. Quando é que usamos h, ch, h e sem h... Psiu, eu vou observar o comportamento de cada um (Aula 2, E 19).

Exemplo 2

Professor: Isso é...

Wellington: Vale quantos pontos?

Professor: Ø [Bate na mesa em ritmo de samba para a turma silenciar] (Aula 5, E 12).

Em outros momentos, a interrupção de enunciados visava buscar a participação direta de alguns/algumas alunos/as desatentos/as às atividades que estavam sendo feitas em sala, ou, ainda, para registrar a frequência dos/as alunos/as.

Exemplo 1

Professor: Fortemente é o quê? Advérbio de modo. Letra E... e “A criança continua fraca”, essa frase... Gente, gente, cada vez... Eu vou castigar na prova, vou dar uma prova bem difícil. Qual é o predicado?

Márcia(N): Continua fraca.

Professor: Verbo continuar é um verbo de ligação... portanto, qual o predicativo aqui, Kelly?

Kelly(N): O quê? Não entendi, repete.

Professor: Qual o predicativo...

Kelly(N): Então, marca a letra E, prontinho.

Sara(B): Professor, qual é essa palavra aqui?

Professor: Forte... Gente, questão dois... (Aula 6, E 11 a 15).

Exemplo 2

Professor: Psiu... gente... Sexta-feira, eu vou fechar as notas, quem faltou...

Frederico(N): Sexta é o dia D (Aula 7, E 5).

Outras vezes, o professor interrompia o enunciado das aulas para chamar diretamente a atenção dos/as alunos/as, identificando-os/as pelos nomes próprios, quer fosse para mandá-los/as ficar calados/as, quer fosse para tentar impedir que se sentassem em duplas na sala, ou, ainda, para evitar que um grupo de alunos permanecesse a jogar baralho enquanto ele dava a aula.

Professor: Renato, eu não vou chamar atenção.

Renato(B): Desculpe.

Professor: ... preste atenção que eu não vou escrever no quadro... Mudou o sentido? Marcos, psiu. Mudou o sentido? Não... enraivecido pegou... Olha, eu vou tirar pontos seus que estão conversando o tempo todo (Aula 6, E 22 a 25).

O professor, em todo esse contexto, parecia “não escutar” que o conteúdo de português transmitido daquela maneira não era incentivador para despertar a motivação dos/as alunos/as para a aprendizagem. A língua(gem) de um português erudito, aliada a uma metodologia repetitiva de exercícios gramaticais, não poderia atingir os/as adolescentes.

Lúcio representava, portanto, toda uma língua(gem) da branquitude, de uma elite discursiva dominante que, embora os/as alunos/as soubessem ser importante em suas vidas cotidiana e profissional, não conseguiam apreender, entender, aprender e nem fazer os exercícios de gramática, tais como identificar o que era advérbio, complemento nominal, verbal etc., que eram dados em todas as aulas, em folhas, para serem feitos e entregues ao professor.

Percebemos que, no processo de aprendizagem do português, existem dois tipos de sujeitos: de um lado, o professor Lúcio; de outro, os/as alunos/as, tomados/as como uma entidade coletivo-homogênea. Ora, na verdade, Lúcio é um “eu” múltiplo que produz diversos tipos de enunciados dirigidos a diferentes sujeitos: aos/às alunos/as, à instituição onde o docente trabalha, à sociedade etc.; os/as discentes podem “ser”, por sua vez, ou um “eu” diante de Lúcio e dos/as outros colegas, ou um “nós” diante do docente e dos outros grupos de alunos/as (Charaudeau, 1983). Assim, o que se percebe é que, no processo de aprendizagem do português, para que o sucesso do ato de comunicação alcance o resultado esperado, é necessário um mínimo de identificação entre o Tud (projeção do Euc/Eue) com o Tui (ser real), pois reside aí a aventura do “jogo” que toda troca comunicativa implica, considerando que é nessa operação discursiva, fora de controle do professor, que se encontra o desafio de Lúcio de se fazer entender pelos/as discentes como esperava.

E é a partir desse conjunto de identidades diversas e de olhares cruzados, do conflito de vozes desses enunciados do professor, que as trocas são reguladas, que a construção da identidade dos/as estudantes negros/as não só vai sendo silenciada, como também vai sendo negada. À medida em que não há um reconhecimento do direito à palavra para esses/as alunos/as, nem um reconhecimento do direito da palavra desse professor para com os/as

discentes, a comunicação não atinge a eficácia almejada, pois todo ato de comunicação envolve um “jogo de expectativas” e uma intencionalidade dos/as parceiros/as, e tal intencionalidade é determinada, na sala de aula, pela situação em que os sujeitos (professor e aluno/a) assumem identidades resultantes de um jogo de influência mútua.

A maioria dos enunciados de Lúcio era do tipo interrogativo e visava inquirir os/as discentes a respeito da resposta correta para a questão do exercício. E, quando o docente não obtinha resposta, ele próprio respondia à questão e seguia a correção das atividades, como a dar aula para si próprio, já que os/as alunos/as não prestavam atenção à sua palavra ou a qualquer explicação que o professor dava sobre a matéria.

Professor: É, faz para nós no quadro.

Lia(B): Ah, não!

Professor: Aqui temos o período simples ou composto?

Alunos: Composto.

Alunos/as: Simples.

Professor: Período?... Quantos verbos temos aqui? Temos dois verbos; então, o período é composto. Por coordenação ou subordinação?

Alunos/as: Ø

Professor: Psiu... Gente, isso era para vocês saberem de cor e salteado, vocês estudaram desde o primeiro grau. Gente, já era para saber [Obs: O professor olha o próprio caderno para ver a resposta] (Aula 12, E 12 a 15).

Em mais de uma aula e não apenas na 12ª, percebemos que o professor, ao solicitar a resposta dos/as alunos/as, também parecia não saber responder a questão que tinha proposto para ser resolvida. Isso ficou perceptível quando Lúcio, depois de buscar a resposta da questão em seu próprio caderno e não encontrar, disse para a turma quase no final da aula: “Ninguém fez? Vai continuar como tarefa de casa, então” (Aula 12, E 40).

O uso da expressão “por favor”, modalizadora de poder, foi utilizada pelo professor apenas em quatro aulas; porém, na aula número dois, esse enunciado foi realizado associado a uma fala bem alta e à ameaça de diminuição de nota, conforme exemplificamos:

Exemplo 1

Professor: Gente... silêncio aí, por favor!!! [Obs: Fala alto]. Tem sujeito ou não? Gente, silêncio aí, por favor, ou posso diminuir a nota na hora de avaliar (Aula 2, E 8 e 13).

Exemplo 2

Professor: Assine, por favor, a lista de presença diante do número de vocês (Aula 5, E 16).

#### Exemplo 3

Professor: ... Psiu... quem tem a prova aí pode seguir, por favor. Naquela frase: “amanhã” pode ser classificada como sujeito? (Aula 6, E 16).

#### Exemplo 4

Professor: Sexta não dá, é feriado semana que vem. Boa noite, gente. As orações subordinadas já vimos, vamos agora ver as adverbiais. Em que número paramos? Número três. Ô, gente, por favor, aí, silêncio! (Aula 12, E 2).

A baixa frequência desse enunciado nos revela o alto grau de autoritarismo que Lúcio utiliza em seus dizeres para tentar conseguir o controle do evento aula.

Em todas as aulas, o que se verificou foi uma unidade de diálogo formada por um par adjacente do tipo pergunta-resposta: o professor solicitava uma informação, e o aluno respondia. No processo de interação entre docente e discente, conforme nos mostra Sousa (1993), “ao professor cabe tomar, ceder e distribuir a palavra; solicitar e avaliar as contribuições dos alunos; controlar os tópicos e as actividades” (p. 23). Se o professor mantém durante todo o tempo o papel de locutor, só resta ao/à aluno/a “assumir a função de alocutário/a ou até de ouvinte, isto é, de espectador/a de uma troca” (*idem, ibidem*).

Nessa perspectiva, observamos que, na maioria das aulas do professor, a resposta que advinha dos/as discentes não era a esperada pelo docente, porque os/as alunos/as permaneciam calados/as, ou davam qualquer resposta, como podemos ver nos exemplos.

#### Exemplo 1

Professor: Ele também está usando o sentido icônico para chamar atenção: então a frase “até quando você e eu”, como ficaria?

Alunos/as: Ø (Aula 10, enunciado 20).

#### Exemplo 2

Professor: Vamos tentar a 5 ali, vamos ver, prestem atenção... Essa questão muita gente errou... Acabou a aula, vamos completar isso aqui, gente?

Cláudia(B): É a letra A.

Professor: Gente, não é chutar não, é pensar.

Marta(N): É a letra D.

Carla(B): É a letra C.

Professor: Preste atenção, veja bem, você substituiu o único que é sinônimo de “bastante”. Então vai ser a letra... B, letra B (Aula 7, E 14 e 15).

Os enunciados de Lúcio, por um lado, serviam para fazer corte à fala do/a aluno/a e, por outro lado, objetivava dar espaço e vez para que o professor pudesse explanar e corrigir as atividades gramaticais propostas nas aulas .



### **O discurso avaliativo**

Os enunciados de avaliação do professor foram utilizados em alto grau durante todas as aulas. Esses discursos estão inseridos numa estrutura de pergunta do professor, resposta do aluno e avaliação do professor.

Observamos que a avaliação negativa foi preponderante nos enunciados de Lúcio e se fez por uma prática extremamente coercitiva, isto é, pela prática da avaliação. Nesse contexto, concordamos com Esteban (2001) quando afirma que: “a questão fundamental subjacente ao debate sobre avaliação parece ser quem irá adquirir o conhecimento socialmente produzido e valorizado e o que significa possuí-lo (ou não)” (p. 104).

#### **Exemplo 1**

Professor: Gente, o sujeito oculto aqui... Veja se tudo... E então, a 2ª oração, qual o sujeito?

Frederico(N): Vocês.

Douglas(N): Não.

Professor: Na 2ª, qual o sujeito?

Douglas(N): Vocês, vocês, professor.

Professor: Vamos, gente!

Douglas(N): Vocês.

Professor: Não, gente, tudo, tudo está em ordem, pronome substantivo...

Douglas(N): Ah!

Professor: Na 2ª oração, peço-lhe isto... Psiu... [Obs: Bate na mesa]. Eu acho que vou dar uma prova só de orações subordinadas, vocês estão conversando muito (Aula 12, E 49 a 53).

#### **Exemplo 2**

Professor: Então, gente, está entendido? Principalmente em redação, no vestibular, vai afundar muita gente. Vamos ver verbo intransitivo. Qual que seria a opção? Muita gente respondeu.

Túlio(N): É a letra A, professor?

Professor: Ø... Portanto, qual a opção aí, gente? Letra A. Vamos ver a questão 4, eu olhei por alto, mas muita gente errou também. Letra A, Kelly, Kelly, responda.

Kelly(N): Eu não estou com a folha não.

Professor: Mas você fez o exercício?

Kelly(N): Devo ter feito. Qual a questão?

Professor: Questão 4, fique com essa e me devolva no final (Aula 10, E 23 a 28).

Em todos os momentos, Lúcio proferia um enunciado ameaçador de face para com a imagem dos/as discentes e, diante de uma resposta incorreta do/a aluno/a, o professor realizava uma avaliação negativa, ou dava ele próprio a resposta correta. Essa atitude de Lúcio

impedia que o/a aluno/a pudesse entender a atividade, tirar dúvidas e executá-la durante as aulas.

Na aula acima, notamos a voz de comando do professor ao determinar uma ordem a uma aluna, no sentido de introduzi-la na correção das atividades e oferecer até a prova, visto que a discente não estava acompanhando a aula.

Vários enunciados de avaliação – tais como: “eu vou tirar um ponto seus que estão conversando”; “é por isso que, quando vão fazer o ENEM, é aquele fracasso total, quando estamos estudando o texto, não estão prestando atenção”; “bem, a prova eu vou fazer bastante abrangente”; “eu vou olhar o caderno para ver se está em dia, quem tiver, vai ganhar 4 pontos, tá, gente?”, etc. – proferidos em sala de aula por Lúcio foram ameaçadores de face dos/as alunos/as, de forma direta ou, ainda, indireta quando nomeava os/as alunos/as perante o grupo, algumas vezes utilizando até de ironia: “Charles, você está com a nota excelente, pode ficar assim”, como já demonstramos. Esses enunciados também revelaram uma descrença do professor em relação à capacidade e ao sucesso de aprendizagem daqueles/as alunos/as, na disciplina de Língua Portuguesa.

Nessa perspectiva, podemos considerar que toda a prática pedagógica de Lúcio pode ser resumida no uso da avaliação como única estratégia para manter o poder e o controle da aula. Mesmo percebendo falhas nessas práticas discursivas, Lúcio ainda tentava pela mesma estratégia amenizar sua ameaça propondo para os/as discentes algumas alternativas de atividades extras para que os/as alunos/as recuperassem as notas perdidas.

Notamos que, em todo o tempo, a preocupação do docente era quantitativa e não qualitativa. O professor se preocupava com uma nota e não com o conhecimento e a aprendizagem do português pelos/as estudantes. Isso ficou bem explícito nos eventos das aulas abaixo:

#### Exemplo 1

Professor: Lembra que dei a conjugação dos verbos?

Júlia(N): “Houve” é o quê? Futuro, passado ou presente? Passado, né?

Professor: É.

Túlio(N): Não tá valendo muito?

Professor: O que extrapolar, eu jogo; em tese, vale 2 pontos.

Pesquisadora: Sexta eles faltam muito?

Professor: Faltam, aí eu dou exercício valendo poucos pontos.

Wesley(N): Quanto vale, é 0,25 cada?

Professor: Gente, uma prova dessa é para tirar, no mínimo, dois e meio.

Frederico(N): Nós, acertamos dois, estamos pior que as meninas (Aula 4, E 21 a 25).

#### Exemplo 2

Professor: Pessoal que tá reclamando aí e não fez prova, vou dar outra prova agora.

Frederico(N): Não, professor!

Sara(B): Em dupla?

Professor: Em dupla, faz dupla aí.

João(N): De novo?

Professor: Psiu... [Bate na carteira]. Sem bagunça, na quarta-feira, tragam esta prova [Bate palmas]. Gente, psiu, em dupla, fazendo a avaliação (Aula 5, E 4 a 6).

#### Exemplo 3

Professor: Aqueles alunos que estão precisando de nota vamos ver o que podemos fazer para melhorar o desempenho, trabalho de literatura, quanto vai valer mesmo?

Alunos/as: Vinte pontos.

Professor: Então, é o seguinte, deixe... muitos não fizeram, então quem quiser faz uma redação para conseguir os três pontos.

Lúcia(B): Professor, quanto valeu esta prova?

Professor: Esta prova valeu 13 pontos. Então, gente, ó 5, 5 mais 4 mais 5... Então, foram distribuídos, no segundo semestre, dez pontos, ainda faltam quatro pontos. Eu vou olhar o caderno pra ver se está em dia, quem tiver vai ganhar quatro pontos, tá, gente? Acabou a aula.

Júlia(N): Ô, professor, que exercício...

Professor: Na quarta-feira.

Maria(N): Professor, olha pra mim se o grupo oito apresentou.

Professor: Falta ainda o grupo da Alice...

Júlia(N): Não estou entendendo nada desse, professor

André(N): Professor.

Renata (N): Deixa eu te perguntar, redação sobre o quê?

Professor: Qualidade de vida, psicologia...

Fernando(N): Você põe nota no diário, não fala com ninguém.

Professor: Eu estou olhando o comportamento de todo mundo aqui [O professor fica com o diário na mão, e um aluno apaga a luz da sala].

Lúcia (B): Professor, a gente entrou depois.

Joana(B): A gente é quietinha [Obs: alunas pedem para o professor colocar presença para elas] (Aula 3, E 32 a 39).

#### Exemplo 4

Professor: Tem alguém aí que está com problema de nota?

Maria(N): Professor falou a nota?

Professor: Daqui a pouco vou falar.

Carlita (B): Professor, aí começa o número 3?

Professor: É. Posso apagar isso aqui?

Wellington(N): Já deu o visto?

Professor: O caderno quem mostrou já dei o visto (Aula 8, E 6 a 9).

Como bem está descrito nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) para o Ensino Médio, todas as ações e atividades da Língua Portuguesa devem buscar desenvolver no/a

aluno/a não só a habilidade de compreensão de discursos e de reflexão sobre esses, mas também despertar no/a discente a vontade de produzir conhecimento através da linguagem e de difundir ideias.

Entretanto, as atividades realizadas com os/as alunos/as de Lúcio não permitiam que os/as estudantes pudessem desenvolver a leitura, a escuta, a escrita e a fala, tarefas essas muito importantes para levar ao desenvolvimento dos/as alunos/as, das habilidades de compreensão, reflexão e construção do conhecimento.

Verificamos que esses enunciados de avaliação do professor só serviam para desmotivar a aprendizagem do português e impedir o crescimento intelectual dos/as estudantes, e isso, conseqüentemente, não contribuía para a construção da identidade negra do/a aluno/a na sala de aula, porque, quando consideramos a perspectiva de linguagem defendida pelos PCN's (Brasil, 1997b), percebemos a importância da lingua(gem) na vida das pessoas, pois é ela que significa o mundo e a realidade, sendo “um sistema de signos histórico e social (...) assim, apreendê-la é aprender não só as palavras, mas também os seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas do seu meio social entendem e interpretam a realidade e a si mesmas” (p. 24).

### ***O Ethos***

As circunstâncias em que acontece a interação dialógica entre o professor e os/as discentes durante o processo de aprendizagem do português, na sala de aula, têm uma importância vital no processo da aquisição das habilidades do português e na constituição da identidade do/a aluno/a negro/a.

Ao observar as doze aulas de português, constatamos que, em todas, o que era trabalhado eram exercícios gramaticais. Percebemos que havia uma preocupação do docente em preparar os/as alunos/as para o vestibular, para a prova do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e de concursos públicos.

Professor: Gente, a partir do ano que vem, não tem este acento na palavra veem. Quando forem fazer avaliação do ENEM, evitem “a mesma”. Gente, é este estilo de prova que cai no vestibular, questões de gramática relacionada com texto, gente! (Aula 3, E 27).

Nesse sentido, os enunciados de Lúcio eram proferidos com a certeza da linguagem gramatical, com as regras estabelecidas na gramática. As frases dadas nos exercícios traziam

um vocabulário do português mais erudito. Essa escolha de tipos de textos trabalhados em aula se justificava, segundo relato do professor em entrevista, para que os/as discentes se preparassem para as avaliações que, eventualmente, poderiam fazer no futuro.

Observamos que, quando havia alguma pergunta dos/as alunos/as referente ao significado de alguma palavra, o docente, algumas vezes, respondia de forma imediata, sem levar o/a discente a buscar a compreensão das palavras. Outras vezes, porém, dizia que já tinham trabalhado aquele conteúdo ou, ainda, não respondia e repreendia os/as estudantes porque estavam a dar respostas a esmo.

#### Exemplo 1

Laura(B): O que é arrebol?

Professor: É uma espécie de pôr do sol.

Laura(B): Bom eu saber (Aula 5, E 14 a 15).

#### Exemplo 2

Maria: Professor, a minha cabeça hoje não tá legal, o que seria construção gramatical?

Professor: Gerúndio você só usa no presente; se usar no futuro, está errado.

Túlio(N): O que significa martírio?

Professor: Ø

Professor: Na quarta-feira vamos continuar (Aula 9, E 18 a 20).

#### Exemplo 3

Fabiana(N): Professor, o que é predicativo?

Professor: Isso eu já expliquei para vocês (Aula 4, E 16 a 17).

Em uma das aulas, quando Lúcio foi questionado por um aluno a respeito de uma correção errônea da letra a ser marcada, o docente recorreu ao livro e leu para toda a turma a explicação sobre regência formal, procurando demonstrar com isso a verdade do conceito. O professor buscava o livro como instrumento científico para sustentar sua palavra e esclarecer a dúvida do aluno, como mostramos a seguir.

Professor: Letra C está correta.

Douglas(N): Qual a resposta?

Professor: Ø. O quartel general, qual está incorreta?

Douglas(N): Letra B.

Professor: Não.

Douglas(N): Você falou que a letra A estava certa?

Professor: Não, não falei não, regência formal, vê aqui no livro sobre regência formal... regência do verbo formal, veja bem... (Aula 10, E 42 a 45).

O trabalho e as avaliações recorrentes apenas com exercícios gramaticais produziam uma resistência nos/as alunos/as. Isso os/as levava a não fazer, nem responder às atividades propostas pelo professor. Consequentemente, Lúcio dava as respostas de todas as questões.

Professor: Vamos, gente, consecutivo quer dizer consequência. Ou, é exclusivo quando está entre vírgulas, aí ele está explicando, então é a letra...

Alice(N): B.

Cláudio(B): B.

Sara(B): C.

Professor: Não, gente! A! A!! Número 7 (Aula 10, E 39 a 40).

Percebemos, portanto, que os enunciados de Lúcio tinham uma conotação mais categórica em relação à verdade das expressões quando se tratava do trabalho com as regras gramaticais. Embora tenha afirmado que utilizava atividades retiradas de materiais que abordavam assuntos do cotidiano, conforme relatou em sua entrevista, esse conteúdo parecia não atingir nem atender a seus/suas discentes adolescentes.

Observamos que os enunciados de Lúcio, no ensino de português, estavam centralizados na avaliação do comportamento dos/as alunos/a; assim, não percebemos o uso dos advérbios modais provavelmente, possivelmente e definitivamente, com seus adjetivos equivalentes, por exemplo, é provável/possível etc., que indicassem incerteza ou possibilidade de questionamentos dos/as discentes referentes aos conteúdos trabalhados em sala. O docente geria as proposições como verdades prontas e acabadas.

Professor: Verbo principal é sempre o último. Temos uma locução adverbial aqui. Veja porque, o verbo “ficado” é principal.

Kelly(N): É sempre o último?

Professor: Sempre o último.

Maria(N): Aqui começa o 3º?

Professor: De certa forma é. Gente, por que é absoluta?

Alunos/as: Ø

Professor: Subordinada (Aula 8, E 13 a 17).

Em alguns momentos da aula quando o/a aluno/a pergunta sobre o significado de uma palavra, algumas vezes, o professor responde e em outras ignora a pergunta:

Maria(N): Professor, a minha cabeça hoje não tá legal, o que seria construção adequada gramatical?

Professor: Gerúndio você só usa no presente; se usar no futuro, está errado.

Túlio(N): O que significa martírio?

Professor: Ø. Na quarta-feira vocês vão continuar [Bate o sinal] (Aula 9, E 17 a 20).

Não havia uma articulação dessa linguagem com a vida cotidiana daqueles/as jovens estudantes, que produziam seus enunciados numa linguagem característica do período da adolescência e, assim, todos/as, tanto os/as estudantes negros/as quanto os/as brancos/as, se utilizavam dessa linguagem, inclusive do uso de gírias, para contestarem e demonstrarem insatisfação com a prática do professor.

Maria(N): Professor, cadê a nota?

Professor: Nós vamos corrigir.

Mateus(B): Pô, você nem corrigiu, esse cara é doido, velho [Obs: Fala com o colega] (Aula 10, E 6 e 7).

No processo de aprendizagem do português, no Ensino Médio, notamos que não havia uma reflexão acerca dos objetivos que orientam o trabalho com a língua materna dos conteúdos ensinados, da identidade linguística proposta para os/as alunos/as.

Verificamos que Lúcio escolhia ensinar português tomando os exercícios gramaticais como única forma de fazer com que os/as alunos/as aprendessem a língua padrão, com uma linguagem mais clássica, mais erudita, conforme destacou em sua entrevista. Nesse contexto é que podemos perceber o *ethos* desta sala.

Em uma das aulas, o professor trouxe um texto com exercícios gramaticais que, segundo o docente, mostravam o inglês mal traduzido e como as companhias de telemarketing passaram a usar o gerúndio em demasia. A utilização excessiva de gerúndio pelas empresas causava no docente uma enorme preocupação, pois Lúcio considerava esse uso exagerado “uma chatice”.

Nesse sentido, levantava em aula a seguinte indagação: “Por que temos que ficar ouvindo frases que vão continuar no nosso cérebro?” (Aula 10, E 21). Lúcio afirmava, portanto, que era adequado usar o gerúndio no presente e ressaltava, categoricamente, para seus/suas alunos/as em qual tempo verbal esse uso era permitido gramaticalmente, inclusive comparando a forma desse emprego em outros países, por exemplo, Portugal.

Notamos que, nesses enunciados, Lúcio legitimava um discurso da escola, pois é nela que ocorre a manutenção das fronteiras que separam os que usam a norma padrão daqueles que não a utilizam, ou os que, ainda, não adquiriram esse conhecimento. Dessa forma, a prática

discursiva do professor contribui, num processo excludente, para que os falantes de outras variantes linguísticas sejam identificados pela marcação da diferença e passem a ocupar uma posição de excluídos, pois cada pessoa ou cada grupo é identificado pela língua que fala. Assim, por ser a língua o lugar em que conflitos e disputas acontecem (Orlandi, 1986), a escola precisa pensar o sujeito como ser constituído e construído na e pela linguagem (Fairclough, 1992).

Ao fazer a correção dos exercícios gramaticais, Lúcio (in)formava aos/às alunos/as não só como deveriam conjugar o verbo, mas também como deveriam falar corretamente, a partir da conjugação.

Professor: Houve é presente. O que acontece com o verbo haver no sentido de existir? Só pode ser conjugado na 3ª pessoa, haverá discussão... Futuro do pretérito: haverá uma discussão, no futuro como ficará? Já falei que haverão está errado, então vai ser haveria discussões; meio é invariável porque meio é advérbio. Então, gente, essa questão aí cai em concurso, derruba muita gente (Aula 10, E 31 a 32).

Embora tenhamos percebido que a preocupação do professor com a língua(gem) padrão era constante em suas aulas, percebemos, também, que Lúcio não conseguia utilizar estratégias que ajudassem nessa aprendizagem. A dificuldade do docente, no entanto, era trabalhar a língua padrão sem provocar o silenciamento do/a aluno/a e o apagamento (Franchi, 1987) de seus aspectos identitários.

Verificamos que, para manter uma posição de poder, o professor não se utilizava apenas da nota, mas também usava o próprio conhecimento sobre a língua, demonstrando para os/as discentes que havia uma classe privilegiada detentora do saber da língua padrão. Nesse sentido, ao mesmo tempo em que tentava informar aos/às alunos/as sobre a importância da gramática, também os/as ameaçava com a perda de média.

Professor: Ô, gente, vocês acham que a gramática não é importante? Houve, ontem, um concurso do Ministério Judiciário e caiu. Eu vou deixar muita gente sem média aqui, não pense eu vou ser bonzinho neste trimestre (Aula 6, E 8).

Observamos, na maioria das aulas, que Lúcio tinha uma grande dificuldade em lidar tanto com a forma como os/as adolescentes se comportavam em sala, quanto em relação às dificuldades de aprendizagem e as dúvidas que os/as estudantes apresentavam durante as aulas.



Em relação ao comportamento dos/as discentes, o docente tentava silenciá-los/as e, para isso, dava muitos exercícios de gramática para que fizessem em dupla. A produção de redação em dupla tinha, segundo Lúcio, o objetivo de fazer com que os/as discentes pudessem aprender o português, possibilitar com que se ajudassem mutuamente, quando se tratasse de tarefas difíceis. Essa era a única forma, segundo relato em entrevista, que o docente encontrava, tanto para lidar com as diferenças identitárias dentro da sala, quanto para manter o/a aluno/a calado/a, conforme afirmou à pesquisadora durante as aulas.

No entanto, o que nos parece é que, em todas as aulas, os exercícios gramaticais dados eram difíceis, haja vista não apenas porque essa era a prática cotidiana de Lúcio, mas, também, porque nem em dupla os/as discentes conseguiam resolver as questões. Observamos que somente uma ou outra dupla de adolescentes dava conta de fazer corretamente os exercícios gramaticais. Porém, mesmo ciente desse fato, o professor continuava a trabalhar dessa forma. Assim, por meio das práticas discursivas de Lúcio, enfatiza-se para os/as discentes a “ideia de que são incapazes” de entender aquela língua padrão e executar aquelas tarefas, mesmo em dupla, como demarca a fala de Júlia (negra) quando diz, durante a aula, “não estou entendendo nada desse professor” (Aula 3, E 37 a 38).

Observamos que os/as estudantes não contavam com nenhum material de apoio para executar a tarefa, nem gramática, nem livros de Língua Portuguesa. Daí restava-lhes chamar, constantemente, o professor nas carteiras para pedir esclarecimentos quanto às atividades propostas. Porém, o que os/as alunos/as mais faziam era manifestar comportamentos de resistência tais como: chegar atrasado/a na sala, ficar de pé, assobiar, usar radiofones, ligar celular, ligar rádio, jogar papel nos colegas, jogar baralho nas carteiras durante a aula etc., no sentido (re)velador da insatisfação com a aula.

Muitas vezes, Lúcio, além de ameaçar tirar ponto dos/as alunos/as, também caminhava em direção aos/as estudantes, andava pela sala, em meio às carteiras, colocava as mãos nos bolsos da calça e ficava em pé, olhando para a turma, a esperar o tão desejado e exigido “bom comportamento” e o silêncio, que não apareciam durante suas aulas.

Professor: Eu estou olhando o comportamento de todo mundo aqui (Aula 3, E 39).

Professor: Psiu, eu vou observar o comportamento de cada um (Aula 2, E 21).

Professor: Gente, vamos parar o jogo (Aula 8, E 1).

Professor: Vê se pode, chegando agora (Aula 9, E 17).

Professor: Psiu, quem fez aqui, ó (Aula 12, E 38).

Constatamos, portanto, que a “conversa” da turma era uma resposta, “um dito” ao professor a respeito daquela prática pedagógica pautada na constante ameaça de perda de nota. Pois, se os/as discentes não conseguiam nem em dupla adquirir nota, como poderiam perder aquilo que não tinham? Se eram informados/as pelo professor de que existia uma classe privilegiada detentora da língua padrão, e essa língua lhes era fundamental no cotidiano de suas vidas fora da escola, como poderiam adquirir esse saber com aquela única metodologia adotada nas aulas? Como poderiam aprender o português?

Nesse contexto, observamos, em todas as aulas do professor Lúcio, não só um conflito marcado pelo sentido ideológico de uma luta discursiva, implícita, tecida entre professor e alunos/as negros/as, mas, também, identificamos, de um lado, um “discurso da cultura afro” de um grupo de alunos/as negros/as que deveria ser silenciado e, de outro lado, o “discurso do branco”, representado tanto pelas normas gramaticais da Língua Portuguesa, quanto pela necessidade do professor em afirmar sua “própria diferença”, seu saber da língua padrão, seu poder perante os/as estudantes da turma.

Considerando que é por meio dessa linguagem que os/as alunos/as podem negociar posições, assumir papéis, confraternizar-se com outras identidades, nomeando e renomeando as ações entre eles/as e o mundo (Fairclough, 1992), constatamos que, nesta sala de aula, a construção da identidade do/a aluno/a negro/a não poderia se efetivar.

Embora Lúcio tenha afirmado em entrevista que trabalhava para que não houvesse preconceito entre as etnias, o que percebemos nas aulas é que, ao falar sobre a linguagem popular utilizada pela maioria daqueles/as estudantes, o docente revelava, com seu discurso autoritário, seus preconceitos linguísticos e demonstrava para seus/suas alunos/as quais saberes são legitimados socialmente e quais não são, reproduzindo a ideologia da cultura dominante e contribuindo para que a escola cumpra sua função social, a da reprodução (Orlandi, 1996, p. 86).

Assim, à medida em que as práticas discursivas do professor demarcavam, por exemplo, uma distinção entre “nós” e “eles”, quem sabe e quem não sabe a língua padrão, o/a aluno/a negro/a ia se constituindo como aquele/a excluído/a desse saber, que, mesmo em dupla não conseguia alcançar, e se tornava repetitivo, como se identifica no momento em que o professor Lúcio solicita que a tarefa seja feita em dupla e o aluno João não só reclama como também questiona: “De novo?” (Aula 5, E 5 a 6).

A autoridade de Lúcio ficou bem demarcada quando o docente, para tentar demarcar seu poder de professor, fez uso de alguns verbos modais, tais como querer, poder, ter que, em seus enunciados nas seguintes aulas:

Professor: Vamos fazer dupla. Eu tenho que dar uma atividade pra vocês, vocês são poucos, hoje é sexta-feira (Aula 4, E 9).

Professor: A letra E, que quero saber, qual o sujeito? (Aula 6, E 5).

Professor: Tenho que olhar no dicionário (Aula 10, E 35).

Professor: Pode continuar fazendo e me entrega na outra sala (Aula 8, E 26).

Professor: As coordenadas são essas aqui, pode decorar aí (Aula 12, E 54).

Nesse contexto é que o enunciado operador de Lúcio “Eu vou... olhar o comportamento, avaliar, dar uma nota...”, demarcado em todas as suas aulas, revela-nos como o professor lidava na sala com os/as alunos/as. É por meio desse discurso que o docente conduzia o processo de letramento dos/as discentes nas aulas de português, impossibilitando que as diferenças aparecessem.

#### **5.2.2.3. Os possíveis efeitos das práticas discursivas do professor Lúcio na construção da identidade negra dos/as alunos/as**

Consideramos, assim como Lopes (2002), que o professor de Língua Portuguesa tem um papel determinante na construção das identidades sociais do/a aluno/a, pois o docente ocupa uma posição de líder nas assimetrias interacionais da sala de aula. Assim, por meio do discurso, podemos analisar como os/as participantes envolvidos/as no processo de aprendizagem do português na construção dos significados estão agindo no mundo por meio da linguagem e, assim, estão construindo a sua realidade e a si próprios.

Para analisarmos os possíveis efeitos do discurso de Lúcio sobre os/as alunos/as, consideramos, em primeiro lugar, a importância que o/a aluno/a negro/a atribui à Língua Portuguesa; em segundo, o que pensa das aulas e dos textos do professor Lúcio; e, em terceiro lugar, a consciência que o/a estudante tem sobre a sua própria aprendizagem do português e a construção da sua identidade negra.

### **Os/as discentes do professor Lúcio**

A turma da Escola Rosa (do professor Lúcio) é composta por 50 alunos e desses 30 são mulheres e 20 homens, com a idade entre 16 e 22 anos.

Os/as discentes, em sua maioria, são de raça negra e trabalhadores/as. A maior parte deles/as reside com os pais. As profissões dos/as adolescentes variam desde office-boy, atendente de correio, mecânico, auxiliar de escritório, garçonne a estagiários da prefeitura. Os/as adolescentes têm uma carga horária de trabalho de oito horas diárias e são estudantes do noturno da escola estadual.

A maioria dos/as discentes ressaltou que recebia apoio dos pais para estudar. Os dizeres da maior parte dos pais mostravam a importância de estudar para algumas finalidades tais como: “ter um futuro melhor, ser alguém, crescer e fazer faculdade”.

Ao responder a questão: O que representa o conhecimento da Língua Portuguesa oferecido na escola para você?, os/as alunos/as negros/as entrevistados/as referem-se a representações como, por exemplo: fazer vestibular, saber falar, saber escrever, dialogar com as pessoas, crescer, aprender a falar correto para sentir-se melhor, porque tudo começa com a Língua Portuguesa.

Percebe-se que o objetivo dos/as discentes, em relação à Língua Portuguesa, centra-se não só na oralidade, na comunicação dos processos interpessoais quanto profissionais, mas também na constituição do crescimento da pessoa, como um “SER” constituído pela linguagem, como podemos inferir do enunciado de Léo quando afirma: “Bom, é importante, é muito importante, a Língua Portuguesa aonde você for é sempre essencial, né, é... é o básico de tudo praticamente, tudo começa com a Língua Portuguesa” (Entrevista do estudante Léo).

Nota-se que os/as adolescentes contemplaram várias atividades próprias do processo de aprendizagem do português e elencaram tanto a fala quanto a escrita como conteúdos a serem aprendidos, como podemos notar em seus discursos:

Douglas: A matéria de português é a que menos gosto, porque tem que escrever muito, eu não gosto de escrever, tenho preguiça... É importante, né, porque o português e a matemática são os dois principais, as duas principais matérias que a gente vai precisar daqui pra frente, né, depois, pra fazer o vestibular, eu vou precisar muito dela.

Fabiana: Eu acho fraco, aqui no colégio, eu acho bem fraco, porque você não aprende literatura, você não aprende nada sobre poesia, este tipo de coisa, você aprende, mas o bê-á-bá, o básico mesmo, você tem que saber escrever, acentuação, é ortografia, este tipo de coisa, você aprende o básico, o

profundo mesmo você não aprende, não é incentivado nenhuma leitura, não é incentivado nada disso pra gente.

João: Ah, é mais importante ainda, né, porque geralmente todos falam errado, uns não sabem falar, é uma das línguas mais difíceis de aprender, assim é que nós devemos procurar entender mais, estudar mais e ter um conhecimento melhor ainda.

André: Ah, tenho umas dificuldades em umas coisas... Ah, assim de ler assim, não de escrever, tenho dificuldade, mas eu consigo, aí assim tem algumas coisas que eu não sei, aí eu tenho que ficar soletrando.

Júlia: Ele é o mais importante, porque o mercado de trabalho pede mais pra gente da Língua Portuguesa e é muito importante a gente saber falar bem, saber escrever bem, é muito importante.

Tito: Ah, pra mim fazer vestibular, assim o diálogo com as pessoas, só.

Léo: Bom, é importante, é muito importante, a Língua Portuguesa aonde você for é sempre essencial, né, é... é o básico de tudo praticamente, tudo começa com a Língua Portuguesa.

Marcos: Para falar a verdade, eu não gosto de português não... Ah, isso é desde quando eu entrei, porque português é uma língua muito difícil, né, muito exigente, e outras coisas.

Alice: Ah, ele é mais importante... Porque sem o português, como a gente vai crescer na vida sem falar a língua de todo mundo?

Roberto: Ah, o conhecimento da Língua Portuguesa é... porque sem a Língua Portuguesa não tem como a gente fazer nada, fazer prova sem ter a Língua Portuguesa, é... aprender falar, né, mais direito, correto, a gente sente-se melhor.

Verificamos que os/as alunos/as concebem a escrita e a leitura não apenas como capacidades individuais, mas como uma prática de língua(gem) que lhes possibilita estabelecer relações sociais e construir suas identidades, pois, como considera Freire (1979), a partir da escrita, novas visões de mundo e experiências são construídas. Conforme enuncia Júlia, “o mercado de trabalho pede mais pra gente... é muito importante saber falar bem, escrever bem” (Entrevista da estudante Júlia).

Essa consciência da importância de ler e escrever considerada pelos/as estudantes nos remete ao pensamento de Osakabe (1995) quando diz que:

(...) a escrita propriamente dita a possibilidade de o sujeito ter o seu próprio discurso. E se entende por leitura a compreensão, se entende por leitura o acesso ao conhecimento diferenciado, aquele que lhe permite reconhecer a

sua identidade, seu lugar social, as tensões que animam o contexto em que vive ou sobrevive e, sobretudo, a compreensão, assimilação e questionamento, seja da própria escrita, seja do real em que a escrita se inscreve” (p. 22).

Notamos, nos enunciados dos/as alunos/as, a ideologia incutida pela escola e pelos/as professores/as durante as aulas de que, embora o português seja uma “língua muito difícil”, como afirmou João, ele é essencial para todo o mundo, pois, como relata Alice, “sem o português não se pode crescer na vida” (Entrevista da estudante Alice).

Nessa perspectiva, os/as estudantes reconhecem que o estudo do português é básico para “tudo na vida”, desde o desenvolvimento de habilidades que lhes permitam crescer até desenvolver o “próprio ser”. Isso demonstra que há uma integração entre as conquistas pessoais e as profissionais que os/as alunos/as ensinam com o ensino do português, o que nos leva a inferir que o processo de constituição da identidade desses/as discentes se faz pelo que são no mundo e pelas coisas que podem fazer nesse mundo.

Nas falas dos/as discentes não faltaram nem as apresentações das dificuldades no português, por considerarem-no uma língua difícil e exigente, nem uma crítica séria em relação ao conhecimento da Língua Portuguesa na escola, apresentada por Fabiana quando considerou que o conhecimento de português que está a receber no turno da noite “é bem fraco”.

Ao responder a questão acerca das temáticas que gostariam que fossem trabalhadas nas aulas de português e que consideram importantes para sua vida em sociedade e o porquê, os/as estudantes nomearam: literatura, leitura, romantismo, política, aquecimento global, violência, interpretação de textos, debate sobre a consciência negra, pobreza, corrupção, gramática, grafia, pontuação, redação, relações interpessoais. Vale mencionar que a aluna Fabiana não soube especificar um tema, e Alice disse não ter nenhum para sugerir.

Notamos que as temáticas sugeridas estão relacionadas com o desejo de aprender sobre o que estavam a sugerir. Como nas aulas de Lúcio a gramática era utilizada todos os dias, compreendemos que a sugestão de Tito se deu porque o aluno perde várias aulas devido ao trabalho e às faltas.

Nesse contexto, os/as alunos/as consideram importante que o ensino do português se efetivasse com o uso de livro didático. Porém, não tinham acesso aos livros, porque eles só foram distribuídos pela escola para os estudantes do turno da manhã e da tarde. Esse fato gerou tanta insatisfação, segundo Douglas, que a turma pensou até em fazer um protesto na escola. De acordo com o discente, a literatura é fundamental na escola porque:

Às vezes muito/muita, muita pessoa sai da escola sem aprender ler, sem saber escrever direito por causa da falta de literatura, pega muito em cima de frase, é o que significa cada coisa em uma frase, mas não frisa muito em cima da literatura mesmo que é interpretação de texto, leitura de texto, entendeu? (Entrevista do estudante Douglas).

O estudante considera ainda que o professor Lúcio, na prática pedagógica, utiliza “muitas e muitas folhas de exercícios gramaticais e passa muitas coisas no quadro pela falta de livro”. E informa que o fato de o professor ficar a trabalhar com os significados de cada palavra, da frase, etc. e “não frisar em cima da literatura”, não o motiva nas aulas, pois o que o discente considera incentivador na sua aprendizagem é a interpretação de textos e a literatura. Ressalta-se que a literatura, assim como a poesia foram apontadas por Fabiana como desconsideradas do ensino do português na sala de aula.

Para o aluno Marcos, a redação deveria ser bastante trabalhada durante as aulas, para desenvolver todas as capacidades, pois o adolescente acredita que o ensino do português possibilita interpretar conteúdos de outras disciplinas, tais como a matemática e a geografia.

Nesse sentido, os/as estudantes consideraram, em sua maioria, que a forma como o professor Lúcio os avaliava, isto é, por meio do comportamento, provas, exercícios e caderno estava correta. Apenas os alunos Douglas, João e André apresentaram sugestões de mudança nessa prática, tais como fazer uso do livro didático e não das folhas, dar exercícios individuais e separar os alunos do fundo da sala e dar outros conteúdos que devem ser contemplados no ensino da Língua Portuguesa.

Apesar das críticas à prática docente, os/as discentes afirmaram que têm um bom relacionamento com o professor. Todavia, percebemos um distanciamento entre o professor e os/as alunos/as, demarcado não só pelo enunciado gozador de André quando afirmou que o professor “é gente boa, meio lerdinho”, mas também pelo relato de Douglas quando afirmou que:

Bom, eu é... como posso dizer, não tem nada de muita amizade, assim, é mais só coisa de pergunta, eu perguntar ele alguma coisa, alguma dúvida minha mesmo ou é... tal, vai ter prova? Quando? É... perguntando, assim, sobre a matéria que eu faço pra ele e ele responde sem menores, sem maiores problemas, porque fora isso não (Entrevista do estudante Douglas).

Por sua vez, o aluno Tito, também, afirma que tenta ser amigo do professor para conseguir que o docente o possa ajudar nas dificuldades que tem no português e “não lhe vire o rosto ou lhe negue atenção” durante as aulas, pois, no entendimento do discente, além de o professor ser um “pouco descuidado”, a aula do docente também é “a maior bagunça” e não tem como o professor explicar o conteúdo. Alguns destacaram a existência de conflitos nas aulas com o professor por causa da distribuição de pontos de participação em sala.

Os/as discentes destacaram alguns aspectos do português em que se consideravam melhor aluno/a, tais como redação, interpretação de textos, produção de textos, leitura, substantivo, adjetivo, “esse trem”, conforme destacou João. Não faltaram, também, aqueles/as que se reconheceram, por meio do próprio discurso e pelo discurso do professor, como “um/a péssimo/a aluno/a”, ou, ainda, que afirmaram só estudar português porque necessitavam para a vida, como foram os casos dos alunos Marcos e Tito, respectivamente.

Para avaliar a consciência que o/a aluno/a tem a respeito da aprendizagem do português e a construção da sua própria identidade, os/as estudantes, em resposta à questão “Do que você estuda nas aulas de português, o que você utiliza na prática de sua vida fora da escola?”, em sua maioria, destacaram a ortografia, a gramática, a oralidade, o vocabulário, concordâncias verbais e orações subordinadas. A maior parte considerou a “bagunça” nas aulas como fator prejudicial no processo da aprendizagem do português.

O uso da oralidade, tanto nas relações de trabalho com os colegas quanto na aprendizagem mais utilizada do português no cotidiano: essa preocupação é recorrente na fala da maior parte dos/as discentes.

Em relação ao conhecimento da Lei 10.639/2003, os/as alunos/as demonstraram desconhecer a legislação que trata da inserção da cultura afrodescendente no currículo escolar. No entanto, a maioria considerou que a lei é muito importante de ser trabalhada, porque, na escola, tem muita gente racista. Existem, ainda, muitas “divisões entre brancos e negros e muito, muito preconceito”, por isso o estudo para os/as estudantes é importante:

A cultura tem que ser predominante em tudo, pra mim tem que ter a cultura, principalmente a cultura afro-brasileira, porque ela é construída, sabe, assim, são poucas pessoas que trabalham isto, que correm atrás disto, muitas pessoas têm muito preconceito ainda no Brasil, as pessoas não aceitam a gente ser negro, questão de serviço, as questões de tudo, tem muita discriminação, então tem que ser trabalhado isto, esta lei, eu não sabia, pra falar a verdade, que ela existia, tanto que os professores não fazem, o colégio não tem atitude nenhuma sobre isto que eu nem sabia que



existia esta lei, pra mim certíssimo, nossa, perfeita esta lei, tem que ser cobrada mesmo (Entrevista da estudante Fabiana).

Essa “cobrança” de aplicação da Lei pelas escolas, citada por Fabiana, revela-nos que ainda é incipiente o trabalho com a cultura negra nas escolas, apesar da existência da Lei desde o ano de 2003. O enunciado da aluna revela esta dificuldade quando afirma:

Eu faço parte da cultura hip hop, eu canto rap, a gente sempre, sempre conversa com os diretores pra gente poder estar cantando, tá buscando a cultura, tá trazendo a dança aqui pra dentro do colégio e nada disto eles aceitam, é muito raro, só quando convém a eles, entendeu, a gente tá cantando, tá fazendo uma apresentação, aqui não trabalham muito a cultura afro, pelo menos à noite, eu não posso dizer dos outros horários, mas à noite aqui igual teve esta semana da cultura, da consciência negra e não teve diferença nenhuma pra o colégio, não teve nenhum trabalho sobre isso, não teve nada, os professores nem falaram com a gente sobre isto, então sobre a cultura não tem nada, eles não explicam nada, pra eles não faz diferença, sabe, e a gente acaba ficando sem informação sobre isto; se não buscar fora, não tem informação dentro do colégio (Entrevista da estudante Fabiana).

Os/as estudantes, ao se posicionarem sobre o racismo, consideraram que é uma coisa medonha, desumana, ruim, ridícula, injusta, absurda, besta, enfim uma coisa que, no dizer de Léo, “não é de Deus”. Segundo Marcos, o racismo “prejudica a raça negra de um modo geral”.

Dos/as dez adolescentes, cinco discentes identificaram-se como negros/as, três como morenos/as e dois como pardos. Os/as que se denominaram moreno afirmam ter um dos pais de cor branca. Os/as que se reconheceram como pardos, tinham dúvidas quanto à própria identidade negra, inserindo o pronome “eles” em seus enunciados, como afirmou Alice: “xi [ri] pior que eu não sei, uns falam que isso aqui é pardo, que isso aqui é preto, que é amarelo, eu não sei, ah, pra mim eu sou normal. Uns dizem que eu sou moreno, pardo, eles falam pardo”.

A maioria dos/as alunos/as afirmou que não percebe preconceito racial na escola, mas sim fora dela, como, por exemplo, em lojas, em processo seletivo para emprego, bancos, etc. No entanto, vários/as dos/as estudantes relataram sobre “brincadeiras” entre os/as discentes na sala sobre a questão racial, tais como “piadinha de macaca, neguinha”, ou ainda conflitos entre estudantes brancos e negros, que provocam nos/nas alunos/as negros/as enunciados demarcadores de identidade negra, tais como os de Fabiana quando diz: “nó, nó somos preto mesmo e tal”. Dois alunos afirmaram já ter presenciado práticas racistas entre professores da escola e discentes, e em uma dessas situações, o aluno saiu da escola. Apenas o aluno Marcos

afirmou ter presenciado prática racista na sala de aula, porém não quis contar o que aconteceu, pois tal cena “era ruim de falar”.

Nesse contexto, nota-se que os/as alunos/as têm consciência do preconceito racial que existe não só na sociedade, mas que, muitas vezes e das mais variadas formas, principalmente por meio de práticas discursivas, é reproduzido na escola e nas salas de aula. Todavia, os/as estudantes tentam negar esse preconceito, como mostra o enunciado do aluno João:

Assim, eu acho que isto é uma coisa boba, que todos os brancos têm sobre os negros, porque se pensar na verdade, sem os negros os brancos não assim teriam nada que têm hoje no Brasil, porque geralmente foram eles que construíram tudo, quer dizer não é porque nós fomos escravos que eles precisavam antigamente que hoje eles são ainda, eles devem ter racismo nem nada não, porque hoje, assim se você for olhar bem o que mais predomina é a cor preta e não a cor branca, penso assim raramente, sinceramente assim, pra mim, o pessoal que usa preconceito, que é preconceituoso pra mim não é nada, não vale nada, porque a pessoa preconceituosa nó, é assim: ela não tem nada, assim, ela acha que ela é todo poderoso, que ela tem tudo, é só porque ela vê a um, maioria deste pessoal que é pobre e preto, quer dizer que assim tem que ter o preconceito, só porque eu sou branco, sou rico, tenho carrão do ano e tudo mais, pego mais mulher e tal que assim vou ficar rindo da cara de um preto que não tem nada, posso, às vezes dar uma ajuda, às vezes o dinheiro que você está gastando ali com bobeira, você poderia estar dando pro negro assim, tirando ele daquela vida (Entrevista do estudante João).

Conclui-se que as práticas discursivas de Lúcio endereçadas aos/às estudantes negros/as não possibilitam uma reflexão de como a aprendizagem do português é importante para a construção da identidade negra desses/as alunos/as, considerando que todo o trabalho do professor privilegia só conteúdos gramaticais e bom comportamento. Assim, por meio de seu operador identitário, o professor Lúcio toma o/a aluno/a como incapaz e indisciplinado. Afirma, com suas estratégias discursivas, que só quem tem bom comportamento terá boa nota e, consequentemente, sucesso nas provas e na vida.

### **Síntese dos dados sobre Lúcio**

A análise da categoria de Pessoa nos permite, a partir das formas de autorreferência e referência ao outro, concluir que os enunciados de Lúcio, ora alternando “eu”, ora “vocês”, ou “gente”, revelam uma forma autoritária do seu poder e uma tentativa de controle da turma, pois o docente esperava, no processo de lecionar o português, mostrar aos/às alunos/as sua legitimidade de professor nas aulas.

Percebe-se, ao analisar as 12h/a observadas do professor, que, em todas elas, a avaliação do comportamento dos/as alunos/as era uma prática recorrente durante o ensino de português. Pode-se considerar que 98% de todo o tempo das aulas eram gastos pelo professor com este discurso: “Eu vou começar a dar nota para todos agora, aí vocês vão ficar calados”. É nesse contexto dialogal, demonstrativo de uma prática pedagógica extremamente marcada pelo autoritarismo do professor, que Lúcio tentava ensinar português.

No entanto, essas estratégias serviam não para viabilizar a aprendizagem de português dos/das discentes, mas, ao contrário, eram desmotivadoras para a aprendizagem dos/as estudantes. Era com essas formas de autorreferência e referência ao outro que Lúcio conseguia manter a distância de seus/as alunos/as no processo de ensino do português.

Constata-se que, nas aulas, existe uma interatividade, mas não uma interação entre professor e alunos/as. O que o docente buscava, com sua constante ordem de silêncio e a exigência de um “bom comportamento”, não era a quietude da turma, mas, como foi dito anteriormente, o silêncio da palavra daqueles/as jovens que teimavam em falar entre si, mas se calavam no diálogo com o professor na sala.

Observa-se, nesse contexto, que a aprendizagem do português ficava extremamente comprometida, pois, ao avaliar negativamente seus/suas alunos/as em relação ao que já havia ensinado nas aulas, Lúcio os/as levava a construir uma imagem de fracassados/as à medida que os/as discentes apresentavam muitas dificuldades para resolverem os exercícios gramaticais que eram dados como atividades nas aulas.

Verifica-se que o professor conduzia seu trabalho utilizando atividades gramaticais. O docente geria seus enunciados fazendo uso de determinadas proposições como verdades universais e não passíveis de questionamento, haja vista que se pautava no saber rigoroso e inquestionável da gramática e no uso de suas normas, pois escolhia ensinar português tendo os exercícios gramaticais como única forma de fazer com que os/as alunos/as aprendessem a língua padrão.

Constata-se que esse conteúdo, sem estar articulado com o cotidiano dos/as alunos/as, parecia não atingir nem atender a seus/suas discentes adolescentes que, como forma de resistência, não respondiam nem faziam as atividades propostas em sala.

Avalia-se, como já foi referido, que toda a prática discursiva de Lúcio estava pautada no uso da avaliação como mecanismo de poder para tentar controlar o comportamento dos/as estudantes. Os enunciados interrompidos visavam silenciar os/as educandos/as e também

revelavam uma descrença do professor em relação ao sucesso da aprendizagem daqueles/as alunos/as, na disciplina.

A estratégia de ameaça de avaliação, todavia, só contribuía para desmotivar a aprendizagem do português pelos/as alunos/as. As atividades realizadas em sala de aula não permitiam que os/as discentes pudessem desenvolver a leitura, a escuta, a escrita e a fala, que são habilidades importantes para os/as alunos/as desenvolverem a compreensão, a reflexão e a construção do conhecimento.

Nota-se que, embora o professor demonstrasse uma grande preocupação com a língua padrão durante suas aulas, não conseguia utilizar estratégias que ajudassem na aprendizagem dos/as discentes. Sua dificuldade era ensinar a língua padrão sem provocar o silenciamento e o apagamento de seus/suas alunos/as negros/as.

Observa-se que, para manter uma posição de poder, Lúcio fazia uso não apenas da nota, mas também do próprio conhecimento sobre a língua, demonstrando para os/as alunos/as que havia uma classe privilegiada detentora do saber da língua padrão e outra que era dela excluída.

Percebe-se que o docente tinha uma grande dificuldade em lidar tanto com a forma como os/as discentes se comportavam em sala, como, também, com as dificuldades de aprendizagem que os/as estudantes apresentavam nas aulas. Porém, enquanto o professor tentava silenciar os/as alunos/as e, para isso, dava-lhes muitos exercícios de gramática para que fizessem em dupla, eles/as respondiam ao professor não com o silêncio, mas com a conversa e outros tipos de comportamentos demarcadores da insatisfação com as aulas de português.

Verifica-se que não existe um diálogo entre Lúcio e os/as discentes, mas uma relação entre um professor que “sabe”, que tem domínio do português clássico, e alunos/as que “não sabem” e que, para saber, precisam ter “bom comportamento”. No entanto, para “ser” sujeito, o/a aluno/a negro/a precisa ter o domínio da Língua Portuguesa, do contrário vai ser um/a fracassado/a, não só nas provas em sala, mas também nas avaliações fora da escola, como num concurso, etc., como Lúcio os/as adverte, incluindo o fracasso na vida.

Constata-se que, por meio do seu operador identitário, o professor Lúcio reproduz a ideologia da classe dominante, da elite branca, e trata os/as alunos/as com total indiferença. Dá-lhes tarefas de gramática porque essa atividade é a única forma de mantê-los calados, silenciados em sala. Afirma para os/as discentes que eles/as serão punidos/as pelo “mau

comportamento”, por uma nota, como se estabelecesse, de um lado, uma constante tensão entre a sua autoridade e poder de professor em oposição, de outro lado, à resistência e criatividade do/a aluno/a negro/a que se manifesta na comunicação.

### **5.3. A professora Sueli**

A professora Sueli é uma mulher negra, tem 65 anos, é solteira, não tem filhos, e nasceu em Belo Horizonte, Minas Gerais, onde reside.

Estudou em escolas públicas no Ensino Fundamental e Médio e no Superior, cursou Letras (Português, Inglês) na Faculdade de Ciências e Letras, de Belo Horizonte, hoje denominada UNI-BH, na habilitação Português e Inglês. Há vinte e três anos e cinco meses leciona a disciplina de Língua Portuguesa, tanto no Ensino Fundamental quanto no Médio, nas escolas públicas da rede estadual, do Estado de Minas Gerais, na cidade de Belo Horizonte. Iniciou sua carreira e lecionou por 10 anos, no Ensino Fundamental, nas séries iniciais, onde ocupou também a função de diretora de escola, mas já está aposentada desse cargo de professora primária. Depois desse período, foi para a Secretaria de Educação, onde ficou lotada na função de professora e se aposentou. Em seguida, formou-se em Letras e foi trabalhar no Ensino Médio e, no ano de 1986, foi trabalhar na Escola Branca. Trabalhou, também, em outras escolas públicas, com outros períodos escolares. Participou de um curso de capacitação pelo período de três anos e de outros promovidos pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), na Faculdade de Educação. O último curso de capacitação de professores/as do qual participou foi no ano de 1998. Atualmente, a professora Sueli leciona português, no Ensino Médio, só na Escola Marrom, e está a esperar sua segunda aposentadoria do Estado, que se efetivará no prazo de dois anos. A turma de Sueli é composta de 34 alunos/as, sendo 31 negros/as.

#### **5.3.1 As representações da prática pedagógica e a relação com as identidades dos/as alunos/as como sujeitos de aprendizagem e como sujeitos negros/as**

Pensar sobre o processo de criação das representações na sociedade nos remete ao que Moscovici (2003) afirma:

Pessoas e grupos criam representações no decurso da comunicação e da cooperação. Representações, obviamente, não são criadas por um indivíduo isoladamente. Uma vez criadas, contudo elas adquirem uma vida própria, circulam, se encontram, se atraem e repelem e dão oportunidade ao nascimento de novas representações, enquanto as velhas morrem (p. 4).

Em sua entrevista, Sueli nos revela não só a sua concepção sobre a Língua Portuguesa, mas, também, dados a respeito da sua prática pedagógica, no Ensino Médio, e suas percepções e representações dos/as alunos/as com os/as quais ela trabalha.

### **A importância da Língua Portuguesa**

A professora Sueli considera que a Língua Portuguesa é essencial no Ensino Médio e, portanto, deve ser ensinada de forma contínua e muito bem desenvolvida. Segundo a docente, os/as discentes, de maneira geral, saem da oitava série com uma defasagem de conteúdo muito grande e chegam ao Ensino Médio com uma “pobreza de vocabulário enorme”.

O objetivo de Sueli, ao preparar as aulas de português, é levar os/as alunos/as ao desenvolvimento da ortografia e, para sanar as dificuldades que os/as estudantes apresentam ao longo do processo de letramento, a docente relata que marca atividades do livro para serem executadas em casa. Todavia, não utiliza o livro adotado pela Secretaria de Educação, mas um livro que a docente escolheu. Esse livro, segundo Sueli, é “muito pobre”, mas está de acordo com os/as estudantes, isto é, com a dificuldade que eles/as apresentam para escrever, pois, conforme relata a docente, não é um livro que “aperta o/a aluno/a, não é um livro difícil”.

Embora todos/as os/as discentes tenham o livro do Estado, a docente adota o procedimento de repassar as atividades do livro no quadro a fim de que os/as estudantes copiem e façam as tarefas de ortografia e justifica tal atitude afirmando que “os/as discentes têm preguiça de carregar o livro para a sala de aula”.

Relativamente às suas aulas, Sueli afirma que, ao prepará-las, leva em consideração os programas de orientação para a Língua Portuguesa, mas seu sentimento, ao entrar na sala de aula, é de tristeza, pois o faz com interesse e com um objetivo, isto é, dar uma aula expositiva e explicar os conteúdos, mas os/as discentes não a escutam, não têm o hábito de ouvir, só de falar. Assim, para a docente, os/as alunos/as deveriam aprender a ouvir.

Em relação à prática pedagógica de Sueli, o que se percebe é que a docente não consegue fazer uma avaliação da própria aula, mas, ao contrário, o que faz é uma queixa do

comportamento dos/as alunos/as ao afirmar que “são muito falantes”. Nesse sentido, a professora diz que no ensino deveria haver um curso para:

levar isso para o aluno, para eles aprenderem, para eles aprenderem não é a gente falar para eles... para eles, ensinar para eles que é bom ouvir, que é importante ouvir, só que é importante ouvir também, né, isso a gente fala muito com eles que, que é importante ouvir, né, é importante não só falar, falar não, e... isso aí deveria ser, a reforma de ensino é que precisava mudar, isso é... precisa haver uma reforma de ensino para a gente trabalhar com o, com os alunos, com o tipo de aluno que estamos recebendo agora, diferentes (Entrevista da professora Sueli).

A professora acredita que, no Ensino Médio, deveria haver um curso para ensinar os/as alunos/as a ouvir e demonstra, explicitamente, não só que o fato dos/as estudantes não a ouvirem durante as aulas a incomoda bastante, mas, também, revela sua dificuldade em lidar com a conversa dos/as discentes em sala de aula, no processo de letramento, quando diz que o curso deveria “ensinar para eles que é bom ouvir, que é importante ouvir, só que é importante ouvir também”. Percebe-se, ainda, que a professora tem uma visão instrumental da Língua Portuguesa.

### **As percepções que a professora tem sobre os/as alunos/as**

Sueli caracteriza os/as alunos/as da turma como “muito falantes” e demonstra em seu discurso que existe uma disputa pela fala entre a docente e os/as discentes na sala de aula quando diz:

Eu peço: gente, licença, deixa eu falar, gente, eu posso falar, posso falar agora? Ai alguns alunos param e ficam me esperando enquanto eu não posso falar nada, nada porque o de lá está falando, o de lá grita, o de lá grita o de lá, eles falam, comunicam um com o outro falando de longe (Entrevista da professora Sueli).

A professora afirma que os/as discentes não têm o hábito de ouvir, e isso dificulta ensinar o jeito como Rita imagina e entende a aprendizagem. Segundo a professora, o hábito de não ouvir dos/as alunos/as é reflexo da família à qual os/as discentes pertencem. Entretanto, tal hábito, no dizer de Sueli:

Não é só dos/as alunos/as de “família de preto, não”, todos eles e por isso é que não há como a gente... como a gente vai ter discriminação entre preto e branco se existe um aluno preto que é mais educado que um branco. O branco não sabe falar baixo ou, então, que grita o branco que fala, um branco que quando a gente fala e pede licença, ele vai falar mais alto do que nós, é difícil [riso] (Entrevista da professora Sueli).

Nesse contexto, a docente descreve o comportamento dos/as alunos/as distinguindo-os/as entre preto e branco, argumentando com isso que todos são falantes e não a escutam na sala de aula. No entanto, parece-nos que o que Sueli tem como representação e espera da relação com os/as estudantes em sala de aula é que os/as alunos/as de cor branca sejam mais educados/as que os/as de cor preta, e, quando isso não acontece, a docente não consegue fazer distinção aparente entre os/as discentes, já que manifestam, segundo ela, comportamentos iguais.

Assim, a professora tem uma percepção única de todos/as e os/as caracteriza como “discentes que não têm hábito de ouvir”. Essa percepção da educadora fica explícita, no enunciado de Sueli, quando a docente é questionada a respeito da ocorrência de tal fato em sua sala: “eu vou te falar, viu, tem preto mais educado, mais educado que um aluno branco” [riso].

Nesse contexto, o riso da docente nos parece revelar o preconceito a respeito dos negros, conforme estudos de Fonseca (1994) quando diz que:

Os grupos sociais, quando riem de determinada piada, demonstram que estão aparentemente de acordo com suas mensagens, que elas encontram eco na sociedade; sua atitude manifesta consciência e assimilação, aludindo a uma relativa identificação entre a mensagem expressa por eles e a leitura de mundo que é feita pelo conjunto da sociedade (p. 53).

Essa percepção preconceituosa fica explícita quando Sueli, para defender sua ideia, afirma, em seu discurso, que, nos Estados Unidos, existe escola de branco que tem muita grosseria e escola que só tem preto que tem mais educação. Assim, ao afirmar seguidamente que “nos Estados Unidos tem uma comunidade de pretos que não gosta de comunidade de brancos, e os brancos são mais educados que eles”, Sueli revela sua percepção de que alunos brancos são mais educados que alunos negros, utilizando exemplos de outro país para legitimar sua crença.

Outra percepção que Sueli tem a respeito dos/as alunos/as é a de que os/as estudantes têm uma carência muito grande em relação ao lugar onde vivem porque, segundo a



docente, os/as discentes, em sua maioria, “são de favela”. Para a professora o fato dos/as estudantes serem carentes de muitas coisas faz com que sejam “recalcados e tenham traumas”.

A professora Sueli acredita que esses traumas dos/as alunos/as são desenvolvidos em casa quando eles/as escutam dos pais o discurso: “Vocês vão trabalhar de peão, porque você é preto, que não vai sair disso”. Esse discurso, entretanto, nos parece ser revelador da percepção que a professora tem dos/as alunos/as negros/as com os/as quais Sueli trabalha em sala e, para não assumir esse posicionamento preconceituoso, projeta tal fala nos pais dos/as estudantes, fazendo uso do mecanismo de projeção (Freud, 2001). A projeção é o ato de atribuir a uma outra pessoa, animal ou objeto as qualidades, sentimentos ou intenções que se originam em si próprio. É um mecanismo de defesa através do qual os aspectos da personalidade são deslocados de dentro deste para o meio externo.

A docente considera que são poucos os alunos de sua sala que têm um raciocínio melhor, pois, segundo Sueli, os/as discentes não têm hábito de leitura. Revela que alguns estudantes, do segundo ano, já têm um interesse maior em descobrir as coisas, mas é a minoria, pois a maioria, para a docente, “é desligada” e dispersa. Tudo isso ocorre porque, segundo Sueli, os/as discentes têm problemas interiores, e isto se reflete na aprendizagem. Tais problemas são nomeados pela professora como sendo tristezas, revolta, falta das coisas em casa. Tudo isso, segundo Sueli, tem como consequência a saída dos/as estudantes da escola.

Tristeza, né, revolta de falta de coisas em casa com certeza, e... muitos que são de família às vezes e querem ajudar procuram aí a escola para estudar, esses que precisam até no fim do ano a gente vê que eles têm boa vontade, eles têm dificuldade pra seguir, mas têm boa vontade para continuar, agora uns que têm mesmo que têm assim... uma fuga muito grande da memória né, esquece de tudo e... louco, loucos né, eu tive três alunos aqui assim, porque eles param, normalmente eles param no final do 1º bimestre... final do 2º bimestre (Entrevista da professora Sueli).

Nesse contexto, a professora relata que os/as estudantes da turma atual não sabem ouvir e têm dificuldades de acompanhar as aulas, mas afirma que, apesar disso, ainda são melhores do que os/as estudantes da turma do ano anterior que, segundo a docente, eram “doidinhos e louquinhos”. Destaca que, na escola e na sala, existem alguns/algumas alunos/as marginais.

A docente considera que é importante conversar com seus/suas alunos/as, mas revela que os/as discentes têm grandes dificuldades, porque, quando ela fala em aula, os/as estudantes ficam apavorados, começam a ficar agitados e criam bloqueio quanto ao estudo. Esse bloqueio, para a docente, já vem de casa, da família:

Eu acho que é, eu acho que isso é lá. Eu falo assim de tipos de alunos que recebemos de favela, alunos que moram mal e não têm pais, não têm alguém em casa que dê assistência, eles têm grandes dificuldades. Eles têm as qualidades de inteligência, de vontade de estudar, estes tipos de alunos ficam prejudicados. Perdem o estímulo, o incentivo porque não tem ninguém que mostre para eles a vantagem de estudar (Entrevista da professora Sueli).

Nesse sentido, nota-se que, embora Sueli ressalte aspectos positivos de alguns/algumas alunos/as da sala, o que revela em seu discurso é uma visão negativa dos/as estudantes da turma, ao considerar que são incapazes de ouvir e acompanhar as aulas e, conseqüentemente, de aprender português.

### **As relações da prática pedagógica e as identidades dos/as alunos/as**

Na perspectiva da relação entre a construção da identidade e a da aprendizagem do português, Sueli acredita que essa relação é fundamental, à medida em que os/as estudantes se acostumam com o ambiente da escola e “aprendem a socialização”. Considera que, quando assumiu a turma do segundo ano, os/as discentes brigavam muito entre si e achavam engraçado chamar o/a colega de negro, ou melhor, “nego, crioulo, preto”. Como tentativa de intervir “nessas brincadeiras”, a professora buscou conversar com os/as alunos/as sobre a importância de conviver bem com todas as pessoas e trabalhou com alguns textos de redação sobre socialização. A docente afirmou, ainda, que isso ajudou a melhorar as relações entre os/as estudantes na sala, pois, segundo Sueli, “antes dessa conversa, havia muita discriminação racial na sala”.

Interessante é que eu vejo estes alunos da noite é... assim... muito amigos, agora, muito amigos, mas antes tinha uma certa discriminação sim, como eu te falei do aluno preto, né, eu falei com você que brincavam, punham apelido no outro, ô amiguinho você é isso, aquilo, você é da favela [riso], o que não é da favela falava do outro da favela. Então, um dia, eu falei com eles: gente, olha não podemos falar de favela não porque favela é uma... é um lugar em que muitas pessoas encontram o seu cantinho pra viver, a sua casa pra morar. Vocês nem imaginam quantas pessoas que moram na rua, é...fala gente de rua, gente de rua porque não conseguiram uma casa na favela, não

conseguiram seu cantinho na favela. Então, nós não podemos desprezar a favela não, para eles sentirem que o lugar aonde eles moram tem valor. E ainda falo pra eles, converso muito com eles, eu ainda falo assim: Olha, é... e tem uma coisa, favela é um lugar onde a pessoa sobrevive, é uma comunidade onde todos trabalham, não podemos também pensar que na favela só tem gente ruim não, toda parte tem gente boa e tem gente ruim, e ali muitas pessoas pessoas que trabalham, na favela todos trabalham, e trabalham pra quê? Pra conseguir uma sobrevivência melhor, se eles querem mudar da favela, eles vão comprá o seu lote, vão construir a sua casa, vão fazer uma inscrição de casa popular e vai morando lá. Levo tudo pra eles também, eu tiro tempo, sabe? Eu tiro tempo pra conversar com eles, uns dez minutos e uns quinze minutos, para entenderem bem (Entrevista da professora Sueli).

Nesse contexto, a professora considera que, nos textos de português, é muito importante levar em consideração o lado da cultura negra. Considera que não há discriminação entre pretos e brancos, porque, Sueli “vê a todos como iguais”.

A docente também considera que o preconceito que existe contra os negros é percebido na alta sociedade e não na sala de aula quando afirma: “pra mim não tem nada de diferença não, porque eu trato todos iguais, acho bobagem... diferença não existe, né?”.

A professora relata que só tomou consciência da questão racial na sala de aula, quando percebeu, em uma das aulas, que um aluno, denominado por Sueli, “pretinho” e, também nomeado por todos/as os/as discentes como turma como “Neguinho” tinha muito complexo de ser preto.

Segundo Sueli, esse aluno sempre a chamava de tia em sala, e isso levava os/as outros/as alunos/as da turma a perguntar se a professora não se importava com esta questão. Então, a docente respondia para a turma:

Eu não, eu não importo com isso não, porque todos nós brasileiros nós temos sangue de africanos, todos nós somos, temos misturas de africanos, tanto o sangue de africano como o do... do português, e de outras raças também, né, raças brancas e os pretos se misturaram e formaram a... a cultura brasileira, formaram a raça brasileira, então eu acho que não tem nada a ver não, aí tem os branquinhos, outros pretinhos, outros moreninhos, mas são todos iguais (Entrevista da professora Sueli).

Ao descrever para a pesquisadora o evento em sala de aula em que esta questão do preconceito racial apareceu nas aulas, nota-se a dificuldade de Sueli em identificar seus/suas alunos/as e de reconhecê-los/as pelo nome próprio. Tal fato fica explícito quando a pesquisadora perguntou para a docente qual o nome do aluno “pretinho” a que Sueli estava se

referindo no exemplo que dava; como resposta, quando, na entrevista, respondia à pergunta: Como é que você, no nível da sociedade, como lida com a cultura percebendo que existe um preconceito contra os negros?, verificou-se, assim, que a professora Sueli, ao gaguejar bastante, tentava lembrar o nome próprio do aluno apelidado de “pretinho” e respondeu:

É... Guilherme, não, não é o Guilherme não, é o William, não. Acho que é Willian que ele chama aí... Lúcio, é Lúcio, aí é... ele conversa e me chama de tia, aí é... ele conversa e me chama de tia, aí eu falei assim... vocês estudam a língua portuguesa porque vocês não vão querer ficar a vida inteira trabalhando neste serviço assim, ganhando pouco, ganhando salário mínimo, né, sendo que estudando vocês pode, fazer aí... ocupar cargo de uma grande empresa multinacional que paga muito bem, fazer concurso e passar, até no final do 2º grau mesmo, não precisa de chegar à faculdade, vocês podem chegar à faculdade depois quando terminarem o segundo grau, mas vocês, terminando o segundo grau, já terão condições para fazer concurso e passar, porque na Língua Portuguesa, tudo que vocês estudam no segundo grau cai em concurso público (Entrevista da professora Sueli).

A professora relata que, após a sua fala, o aluno pretinho, cujo nome identificou, mais tarde, como Lúcio, respondeu-lhe que nunca iria deixar de ser peão porque “o pai era empreiteiro e um empreiteiro ganha muito bem, ganha mais que um professor, não é, professora?”.

Nesse diálogo com o aluno, relatado pela docente, percebe-se que o aluno parecia buscar uma resposta de Sueli à sua pergunta. Queria uma resposta da professora que questionasse sua identificação de ser peão tal como o pai. Desejava uma resposta que o levasse a uma saída desse discurso já introjetado, de que nunca deixaria de ser peão, como se essa função já lhe tivesse sido determinada, como se “tal aluno já estivesse fixado nesse lugar”, no imaginário de que nunca poderia sair dessa condição. Todavia, nesse discurso do educando, a ordem de identificação a que, nos parece, o aluno se referia em seu enunciado de resposta à professora, era à sua identificação em ser negro como o pai, e não a uma identificação no campo profissional. Percebe-se isso na sequência discursiva da resposta de Sueli ao aluno quando continuou a nos relatar esse acontecimento de aula em sua entrevista e disse:

Eu falei assim: não é porque você não merece outra coisa, você merece sim, não é porque você é escurinho não, é preto, sou preto. Tudo bem, não é porque você é preto. Eu estou falando isso, se você achar que você é preto, que você é peão, que você nunca vai melhorar na vida, então, você não vai melhorar porque você não vai estudar, né, não vai continuar a estudar agora, né, não vai continuar a estudar. Agora esta questão de discriminação é, esta

coisa muito boba de preto, porque preto, preto, porque o preto e o branco é a mesma coisa, a mesma raça, gente, que bobagem é essa (Entrevista da professora Sueli).

Nesse discurso de Sueli é que identificamos que esse aluno, conhecido e nomeado na turma como “neguinho”, era o único que com este apelido fazia aparecer seu traço identitário “constitutivo do seu ser negro”. Notamos que, à medida em que Sueli pensava argumentar um discurso contrário ao que o aluno trazia sobre ser peão acabou em seu discurso de professora, marcado pela ocorrência de tantas palavras “não”, afirmando que o “discente pretinho” “não vai continuar a estudar, não vai melhorar, etc.”. Esse evento na sala de aula nos remete ao pensamento de Freire (1987) quando argumenta que a vocação natural de toda pessoa é ser mais e não menos.

A resposta que Sueli deu ao estudante, nessa situação, pode ter contribuído para que o aluno Lúcio continuasse a acreditar que “seu lugar de peão já estava fixado socialmente”, e, portanto, o discente não iria continuar a estudar, embora, imaginariamente, Sueli possa ter tentado tirar essa ideia do estudante. Porém, a forma discursiva como respondeu ao aluno pode ter causado um efeito contrário. De acordo com Silva (2004), é necessário que todos tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada, e, para isso que isso ocorra é essencial “a divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial” (p. 43), para que possam interagir na construção de uma nação democrática.

Percebe-se que, quando a professora colocou valores, modelos *a priori* de tipos de cargos profissionais presentes no mercado de trabalho, como por exemplo, o trabalho nas empresas multinacionais, Sueli idealizou, com sua prática discursiva, os valores de uma elite dominante, e o sujeito da aprendizagem lhe escapou. Ao idealizar o seu próprio saber docente, a professora engendrou preconceitos.

Além disso, Sueli respondeu ao aluno negando as diferenças quando disse “porque o preto e o branco é a mesma coisa, a mesma raça gente”. Esse discurso não contribuiu para que a diferença identitária do aluno fosse construída na sala de aula durante o diálogo ocorrido entre Sueli e Lúcio, pois nos parece que o que o discente queria dizer, implicitamente, à docente era “sou negro como meu pai que trabalha como peão, e como sou como meu pai que é peão, eu também nunca vou deixar de ser peão”.

Parece-nos que o que está imbricado no jogo discursivo entre a professora e o aluno é uma identificação implícita não com a profissão, no mercado de trabalho, mas com a identidade. E, para garantir e demarcar essa identidade, Lúcio ainda diz que “empreiteiro ganha mais que professor”. Conforme afirma Gomes (2007), a escola, e diríamos a sala de aula, por ser um espaço de sociabilidade, deve ser um espaço privilegiado para a superação dos conflitos e preconceitos raciais.

O discurso de Sueli nega as diferenças identitárias entre os/as alunos/as negros/as e brancos/as da sala. Essa percepção se confirma com a resposta da professora ante a pergunta de como Sueli lidava com a cultura negra quando diz:

Para falar a verdade, eu nunca trabalhei com grupo separado, cultura negra parece que a gente vai trabalhar com um grupo só de pretos, né, eu nunca trabalhei com preto, com um grupo só de preto não, sempre com turma mista, todos iguais, mesma coisa, eu considero todos a mesma coisa, enxergo em todos eles a mesma coisa, a não ser que eles têm algum complexo, né, que a gente tem algum complexo contra eles, mas não é nada disso (Entrevista da professora Sueli).

Observa-se que essa não diferença, essa igualdade apresentada pela docente encontra fundamento em um discurso fundador do racismo, à medida em que Sueli, sendo uma professora negra, também usa esta fala como resistência e negação das diferenças, no sentido de que a professora imagina que o discente, em sala, tem que ficar calado para que ela possa ensinar português do jeito que imagina e da forma como entende a aprendizagem.

Nesse contexto, parece-nos que a tentativa discursiva de Sueli, durante as aulas de português, é uma forma não só de silenciar os/as alunos/as negros/as, mas também de se fazer ouvida pelos/as estudantes brancos/as e negros/as que existiam na turma, no sentido de que esses/as a reconhecessem como professora, como detentora de um saber da Língua Portuguesa, saber esse essencial na nossa cultura.

Ainda que Sueli tenha negado existirem diferenças entre brancos e negros, essa diferença se presentificou quando a pesquisadora perguntou a Sueli se achava que as profissões de servente, de pedreiro eram mais predominantes em uma classe social do que em outras, mais de pessoas de uma cor do que de outra, e a professora respondeu:

Eu... não... não... eles é que trabalham, os que trabalham, os pretos que trabalham nessa profissão é que acham, né, que eles não passam daquilo, porque o branco, o branco também é pedreiro, ele trabalha também, mas

acontece que... eles não olham o lado do branco lá junto com eles, só olhou o lado deles e acham que são, né... que eles não passam daquilo e que o branco pode melhorar [riso] (Entrevista da professora Sueli).

Nesse sentido, percebe-se a representação do imaginário de Sueli de “que o branco pode melhorar” apresentado por meio da fala de um ausente, isto é entendido quando Sueli diz a frase: “por meio da fala dos pretos que trabalham nesta profissão”. Nota-se que o silêncio se apresentou como o limite da palavra, da representação do mundo de Sueli, das infinitas possibilidades do seu imaginário e do imaginário do mundo do outro, de seus alunos e alunas.

Nessa perspectiva, ressalta-se que a professora não se preocupava com os/as discentes que chegavam na sala no final das aulas de português, que eram todas no primeiro horário do turno da noite, isto é, de dezoito horas e trinta minutos até as dezenove horas e vinte minutos. A docente informou que utiliza exercícios e pesquisas, no final do bimestre, para os/as alunos/as que nunca chegam para participar de suas aulas. Solicitava que os/as estudantes olhassem a matéria dos colegas e dava um trabalho do conteúdo estudado e de todas as unidades para os/as discentes fazerem, como meio de avaliação.

Os aspectos descritos acima nos possibilitam concluir que a professora, embora reconheça que é importante os/as discentes conviverem entre si, aprenderem a se socializar durante as aulas de português, para acabar com as brincadeiras discriminatórias em relação aos negros, apenas desenvolveu com eles/as uma atividade de redação sobre socialização e uma conversa com a turma a respeito de tal assunto. Tais atividades, entretanto, não foram suficientes para trabalhar a questão da construção da identidade negra dos/as estudantes e do desenvolvimento de uma consciência racial durante as aulas de português.

### **5.3.2. As aulas da professora Sueli**

Passemos, nesse momento, à análise das aulas da professora Sueli, que lecionava Português na Escola Estadual Branca e cujo enunciado operador identitário, nas aulas, era constituído pela frase: “Ô, gente, vamos ouvir, escutem aqui...”.

A presença desse operador discursivo é uma marca explícita do posicionamento da professora na interação com os/as alunos/as, pois não só informa como a docente interage com seus/suas interlocutores/as, mas, também, revela qual tipo de relação é estabelecida na sala durante o processo de letramento.

### 5.3.2.1 As vozes do discurso da aula

#### O EU da professora

Na totalidade das aulas observadas, encontramos uma elevada referência de enunciados da professora usados na forma de autorreferência do singular, precisamente marcada nas aulas que exemplificamos abaixo:

##### Exemplo 1

Professora: Eu vou explicar para vocês. Pode tirar... olha, aí no caderno, vê, recorde o texto que foi dado na sala, na aula passada (Aula 2, E 1).

##### Exemplo 2

Professora: Eu gostaria que... que fizessem em grupo. Ô, gente, vocês já trabalharam em grupo alguma vez? (Aula 2, E 6 a 7).

##### Exemplo 3

Professora: Ô, gente, acho que tem professor aqui na sala e tem uma pessoa assistindo aula, mais respeito e atenção! Ô, gente, continuando, eu vou anotando, eu vou passando no quadro, vocês vão copiando (Aula 6, E 7).

##### Exemplo 4

Professora: Gente, vamos começar. Ah, eu não passei ainda a classificação dos advérbios (Aula 7, E 1).

Essas e outras formas de autorreferência no singular nos parecem ser uma estratégia não só para iniciar as aulas e ordenar as tarefas a serem desenvolvidas pelos/as estudantes, mas também determinar onde, como e em quanto tempo deveriam ser feitas. Desse modo, Sueli buscava demarcar sua autoridade e poder como professora.

Percebemos que, na tentativa de mitigar esse poder, a docente utilizou, no exemplo 2, o verbo “gostaria”, no futuro do pretérito, como uma maneira de demarcar polidez ante o comentário do aluno de que se tratava de duas pessoas para fazer a redação.

Em todo esse contexto, a professora utilizou, uma única vez, a expressão “a gente” no sentido de autorreferência e como tentativa de marcar polidez, quando respondeu ao estudante: “Pode fazer, mas que seja texto bem firme que dê para a gente ler” (Aula 2, E 34).

Outras vezes, esses enunciados de Sueli objetivavam marcar sua presença em sala, na medida em que ela percebia que os/as discentes não estavam a escutá-la e nem a respeitá-la na função de professora. Quando não consegue o silêncio da turma com o uso do enunciado de autorreferência no singular, evoca, então, em seu discurso, a autoridade da direção da escola,



dizendo: “olha, gente, atenção, vocês têm que se ligar, gente, atenção. Olha, eu vou conversar com a diretora. Escutem aqui, vocês não estão respeitando a minha aula, vocês não estão respeitando a visita que está aqui na sala” (Aula 2, E 48).

Em meio às repreensões e tentativas falhas de impor sua autoridade, Sueli busca também o apoio da pesquisadora, solicitando-lhe que ela "agradecesse aos/às alunos/as pela atenção". Atenção essa que não havia sido dispensada à professora durante todo o tempo da aula, daí o uso da ironia na voz de Sueli.

Percebemos que a docente utilizou essa prática discursiva porque se sentiu envergonhada por seus próprios dizeres aos/às discentes e pelo conflito estabelecido no segundo dia da presença da pesquisadora em sala.

Notamos, no enunciado acima, como a identidade do/a aluno/a vai sendo construída ou negada pelos enunciados da professora. A intervenção da aluna para que a professora revelasse quem eram esses “vocês” que Sueli considerava que não estavam a respeitar a sua aula, revela-nos que, à medida em que a docente não faz essa identificação, ela está a generalizar a atitude de desrespeito a um “vocês”, de forma homogênea e despersonalizada.

Percebemos, nessa forma generalizada dos comportamentos e atitudes dos/as discentes, evocada pela professora, uma negação da diferença. É no processo de reivindicar identidades que o sujeito, por meio da diferença, constitui, no momento de sua fala, uma identidade para si e estabelece, por meio de uma oposição, aquilo que separa a sua identidade da identidade do outro. Conforme Foucault (1979) nos indica, o poder gera resistência; portanto, identidades na posição de resistência são também construídas, pois “embora uma pessoa possa estar posicionada de certa forma em um discurso específico, ela pode resistir a essa posição de sujeito e não de marginal (p. 217).

Poucas vezes identificamos o uso de autorreferência no plural. E, quando esse “nós” foi usado nas aulas, ocorreu de forma implícita, pelo uso da expressão: “Gente, então, ‘vamos’ começar?” (Aula 5, E 1).

Notamos que não existiu uma alternância dessas formas de relação (uso do “eu”/“nós”). E, nas vezes em que houve o uso do “nós”, este foi usado por Sueli de forma explícita, para dar ordens e/ou direcionar as tarefas. O uso da forma plural “nós” vinha antecedido ou acompanhado, algumas vezes, pela expressão “ô, gente”, como forma de mitigar seu poder, no sentido de se colocar junto com a turma para a execução das atividades que a professora propunha nas aulas. Vejamos alguns exemplos.

#### Exemplo 1

Professora: Ô, gente, nós vamos trabalhando gênero do substantivo, então, vamos ler... gênero do substantivo... Esse substantivo é concreto ou abstrato?... Ele é... gente, nós escutamos o som da música, ele é abstrato (Aula 1, E 11 a 13).

#### Exemplo 2

Professora: Gente, então, vamos continuar nossa aula de ontem. Nós estamos quase terminando... Anotem a data... Ô, gente, nós paramos na questão 4 item C? (Aula 10, E 1 a 3).

Percebemos que, com o uso recorrente da expressão “Ô, gente, vamos...”, Sueli buscava não apenas manter o controle interacional da sala, mas, também, informar para seus/suas discentes a sua função de professora, à medida em que dirigia e definia as atividades a serem executadas pelos/as alunos/as. Mas como Sueli tratava seus/suas discentes?

### **A referência ao Outro**

Ao analisar a forma de tratamento que a professora estabelecia com os/as estudantes, observamos que suas opções discursivas da expressão “gente” e do pronome “vocês” pareciam ser demarcadoras tanto de uma distância social que Sueli desejava manter com os sujeitos dessa turma, quanto de um apagamento de voz de cada aluno/a.

Notamos, desde o primeiro dia de observação das aulas, a preocupação de Sueli com o comportamento dos/as alunos/as quando lhes pediu para “proceder” a fim de mostrar à pesquisadora que os/as discentes eram “inteligentes e capazes de aprender” (Aula1, E 3).

A forma de tratamento que Sueli usava para se dirigir aos/às estudantes era marcada pelas palavras “gente”, “turma”, ou, ainda, por meio dos pronomes “você/vocês”.

#### Exemplo 1

Professora: Ô, turma... até sexta-feira que vem vou distribuir pontinhos, então ... eu parei nesse item – leia atentamente, anotem aí... (Aula 11, E 25).

#### Exemplo 2

Professora: Ô, gente, essa redação, vou falar com vocês agora, depois eu vou deixar por conta suas, aí vocês vão criar a redação (Aula 2, E 11).

Quando se dirigia, especificamente, a um/a aluno/a, utilizava o pronome “você”, o que faz supor que a professora não sabia o nome próprio dos/as alunos/as de sua sala.

Professora: Eu estou falando, gente, de redação em grupo, você... olha aqui, você na janela, eu não guardo o nome seu (Aula 2, E 9).

O uso das expressões “ô, gente, ô, turma” em suas aulas e, também, a não identificação dos sujeitos pelo nome próprio nos parece revelar a invisibilidade do sujeito, pois nomear a pessoa pelo próprio nome é respeitá-la em sua identidade, considerando que, em nossa sociedade, o nome próprio é que nos singulariza nas relações de interação, pois na perspectiva bakhtiniana:

Tudo o que me diz respeito, a começar por meu nome, e que penetra em minha consciência, vem-me do mundo exterior, da boca dos outros (da mãe, etc.), e me é dado com a entonação, como o tom emotivo dos valores deles. Tomo consciência de mim, originalmente através dos outros: deles recebo a palavra, a forma e o tom que servirão para a formação original da representação que terei de mim mesmo (Bakhtin, 1992, p. 378).

A expressão “gente” vinha acompanhada do pedido de silêncio que Sueli fazia para os/as estudantes em todas as aulas. Essa era mais uma prática discursiva que levava à não visibilidade e apagamento da voz do/a aluno/a como sujeito durante o processo ensino-aprendizagem. Outra prática desse apagamento era o registro, tanto da frequência quanto das notas dos/as discentes no diário. A professora, ao realizar a chamada ou informar as notas, não nomeava os/as alunos/as pelo nome próprio de cada um/a, mas pelo número. E, quando esse/essa discente não respondia e solicitava à professora que marcasse a sua presença na aula, Sueli só lhe perguntava: “qual é seu número?”.

Essas práticas, portanto, demarcavam a identificação do sujeito aluno/a como um número e não como uma pessoa. Junto ao silenciamento “dos nomes” desses sujeitos, temos também o apagamento das diferenças de cada um/a.

Ao utilizar o enunciado “ô, gente” de forma recorrente em todas as suas aulas, Sueli estabelecia uma relação com seus/as alunos/as de um descompromisso com o trabalho das diferenças identitárias, à medida em que essa forma de tratamento numérica colocava os/as discentes no mesmo lugar.

A percepção do silêncio nas interações verbais estabelecidas entre Sueli e seus/suas alunos/as nos levou a buscar compreender e constituir as significações desse silêncio nas condições de enunciação do processo de aprendizagem do português naquela turma. O enunciado de Sueli visava silenciar os/as estudantes e possibilitar que ela exercesse sua função

de professora. Isso ficou bem explícito quando a educadora, ao fazer uma avaliação da própria aula, considera apenas o comportamento dos/as estudantes ao dizer: “Ô, gente, essa aula de hoje está péssima com vocês desse jeito” (Aula 2, E 14).

Na totalidade das aulas, o uso da expressão “por favor” foi identificada apenas na terceira aula que observamos. E o uso visava pedir aos/às alunos/as que “abaixassem o volume da voz”. Notamos que a sua utilização em contexto pedagógico nem sempre demonstra um sentido favorável da imagem do alocutário.

A maioria dos enunciados de Sueli era para repreender os/as estudantes em relação à conversa. Essa repreensão apareceu, algumas vezes, com o uso da expressão “Ô, pessoal” e veio associada à ameaça de perda de nota de participação, que era dada durante as aulas.

Professora: O pessoal que está falando demais vai ficar sem ponto de participação (Aula 3, E 15).

Outra expressão que denotava indeterminação dos sujeitos era o pronome “quem”. Esse era utilizado, também, pela professora, associado à questão da avaliação.

Exemplo 1

Professora: Ô, gente, eu vou recolher o trabalho agora. Quem me entregar depois tem a metade da nota (Aula 5, E 10).

Exemplo 2

Professora: Eu vou dar total nesse final de semana; quem não está assistindo aula, está perdendo ponto (Aula 12, E 11).

Percebemos que as formas de tratamento que Sueli usava tinham como objetivo controlar a disciplina e manter o distanciamento dos/as discentes. Assim, na relação com seus/suas alunos/as, a professora utilizava algumas expressões tais como: “atenção aqui”, “escutem aqui”, “vamos ouvir”, “ó, escutem lá”, “veja aqui”, no sentido de ordenar imperativamente que os/as estudantes prestassem atenção à sua palavra e silenciassem para escutá-la.

Professora: Ô, turma, veja bem! Ô, escutem lá, quero a redação com vinte linhas, certo? (Aula 2, E 4).

Mas como Sueli lidava com a alteridade do outro? É isso que veremos nas vozes em diálogo.

### **As vozes em diálogo**

Na relação interativa em sala de aula, analisamos o que a professora Sueli faz com o enunciado do/a estudante a fim de identificar se a professora possibilita a manifestação das vozes dos/as discentes durante as aulas e a forma como isso acontece.

Observamos que, nas aulas, a voz dos/as alunos/as se manifesta, na maioria das vezes, para expressar as opiniões e insatisfações com a forma pela qual Sueli conduz o processo de letramento.

Percebemos, nos enunciados da professora, desde a primeira observação de aula, um “contrato silenciador das vozes” de seus/suas discentes para que permanecessem comportados/as a fim de mostrar para “o/a outro/a” (no caso a pesquisadora) que os/as estudantes daquela sala “eram inteligentes e capazes de aprender”.

Professora: Então, vamos proceder para mostrar que vocês são inteligentes, capazes de aprender, ok? Tá certo?

Célia(N): Só hoje?

Professora: Hoje e todos os dias, ela vai voltar mais para assistir e também vê nossa aprendizagem; então, vamos!

Joaquim(N): Tava passando no Globo Repórter que eles mataram...

Professora: Atenção aqui, gente, escutem aqui, olha, o exercício vai ser para sexta-feira. Vocês vão terminar que não deve ter feito todos, né? Então, vocês vão terminar e, na próxima aula, vou fazer a correção junto com vocês. E nós vamos continuar a aula teórica hoje, certo? Continuação de substantivo. Hoje nós vamos entrar com gênero, gênero de substantivo.

Carlos(N): Nossa, essa matéria não acaba, não?

Marta(N): Professora, essa matéria não acaba, não?

Professora: Ô, gente, vamos ouvir, depois, vocês conversam na hora do intervalo (Aula 1, E 1 a 6).

No entanto, todo contrato exige uma adesão do outro. Isso nos leva a ver que, nas situações de comunicação institucionalizada, como o contexto de sala de aula, nada está previamente concluído, com chances de obter sucesso, pois toda professora deve perceber que, além do álibi do institucional, cujo direito de palavra parece já estar confirmado pela simples presença do público (alunos/as), é preciso que lhe seja reconhecida uma identidade de sujeito competente (Charaudeau, 1983).

Nesse sentido, é preciso que sejam preenchidas certas condições para que os sujeitos falantes de uma comunidade social reconheçam entre si esse direito recíproco à fala e à construção do sentido e que, assim, o ato de comunicação possa se realizar, pois existem três condições que fundamentam o direito à fala: o reconhecimento do saber, do poder e do saber fazer. E, como o contrato de comunicação não é fixo, cabe à professora, na sala de aula, a capacidade de conquistar a credibilidade dos/as destinatários/as.

Quando Sueli utiliza a expressão: “então, vamos proceder para mostrar que vocês são inteligentes, capazes de aprender, ok? Tá certo?”, parece-nos naturalizar um mito, dentre tantos veiculados na escola, que não é problematizado, por exemplo, de que inteligente é quem aprende português e quem não sabe é inculto. A fala da aluna Célia que diz: “Só hoje? parece inquirir a professora a respeito de quanto tempo precisavam “proceder”, manter aquele “papel de alunos/as comportados/as” e que aprenderiam português. Ao retomar a fala da discente, Sueli informa a todos/as que esse comportamento deve ser mantido nas aulas consecutivas, no sentido de garantir o silêncio nas aulas.

Em seguida, assume sua função de professora e faz uso não só da expressão “Nós vamos continuar a aula teórica hoje, certo?”, que visa amenizar seu poder, como também da interrogativa “certo?”, que expressa uma certeza de que o “contrato” será aceito por todos/as.

Outras vezes, verificamos que Sueli ignorava as perguntas de seus/suas alunos/as desconsiderando o que diziam. Tentava, por meio de advertência, garantir que houvesse silêncio, o que, no entanto, não acontecia. Na sexta aula, todavia, a professora retomou de forma positiva o enunciado do aluno Antônio, ao reconhecer que havia iniciado a aula sem cumprimentar os/as alunos/as.

Professora: Então, gente, vamos estudar?

Tânia(N): Hoje não.

Antônio(N): Professora, vai fechar as notas que dia?

Professora: Ø

Tânia(N): Professora, quer saber a nota dele.

Professora: Faltam três questões.

Tânia(N): Vou pôr esses alunos para dentro.

Antônio(N): Que dia vai falar as notas?

Professora: Gente, gente, hoje vamos começar com advérbio.

Antônio(N): Boa noite! [Obs: Chama a atenção da professora que iniciou a aula sem cumprimentar os discentes].

Professora: Boa noite, ô, gente (Aula 6, E 1 a 5).

Na maioria das aulas, a professora fazia uma avaliação negativa dos enunciados de seus/suas discentes, inclusive quando esses/as reclamavam da forma desorganizada como Sueli escrevia os exercícios no quadro ou, ainda, porque a docente permanecia na frente dos/as discentes e, também, porque a professora apagava o quadro sem que houvesse dado tempo para que os/as estudantes copiassem a matéria e atividades nos cadernos, como exemplificamos abaixo.

Leandro(B): Professora, que embolada a senhora fez aí?  
Professora: Não, não está embolado, não.  
Leandro(B): Está.  
Professora: Ô, gente, a colocação desse advérbio aqui...  
Sandra(B): Nossa, professora, que bagunça!  
Professora: Advérbio de modo algum ou de forma nenhuma... Irei viajar certo. Agora, continuando do lado de cá. Então, outra forma de afirmação.  
Marta(N): Ô, professora, por que não tenho nota do 3º bimestre?  
Professora: Preciso saber.  
Marta(N): Olha a minha.  
Professora: No final da aula, olho.  
Sandra(B): Professora, qual a nota?  
Professora: Ô, gente, nós estamos usando...  
Tânia(N): Professora, dá licença!  
Wesley(N): Professora, boa noite.  
Lênia(N): Professora, tem régua?  
Professora: Ô, gente, “nós estudamos demais”.  
Mateus(B): Nós não estudamos.  
Professora: Agora, vem o último, que vou passar agora, advérbio de tempo  
Marta(N): Não, professora.  
Professora: Ø  
Marta(N): Ah, esse tanto de coisa aí que copia e fica na frente.  
Professora: Ø  
Professora: Aí atrás, vamos desligar esse aparelho, gente? (Aula 7, E 5 a 15).

Percebemos que diferentes vozes reclamavam da aula de Sueli; uma em meio às outras denuncia, na voz do aluno Mateus (aluno branco), durante a aula, que os/as estudantes não estudam. Essa observação do aluno veio a ser ratificada pela aluna Marta (negra) que reclama que existe muita coisa para copiar, e a professora está na frente da face da discente. Nesse contexto, todo o tempo da aula era gasto para a cópia de tarefas do quadro, por isso Marta reclamava em meio a palavras de baixo calão: “Ô professora... é por isso que a gente não tem nada no caderno”.

Na sala de aula, a professora, com seu falar e sua prática de escrever no quadro, visava calar os/as alunos/as. Percebemos que o silêncio, então, como forma de sentido, de significação, enquanto linguagem:

Non seulement, le silence subi ou consenti peut être aussi expressif que la parole, mais la parole elle-même (...) préssuppose un fond silencieux sur lequel elle se forme. La parole ne peut s'accomplir que en liaison intime avec un silence primordial dont elle apparaît d'abord comme une rupture, alors qu'elle en est l'expression ou la modulation (Rassam, 1980, p. 17).

O fato de Sueli passar a tarefa no quadro e permanecer na frente dos/as discentes gerava muitos conflitos e atitudes de resistência, tais como ligar o celular, escutar música com som alto, ficar de pé, etc., uso de palavrões, como observamos em outras aulas.

Professora: ... então vocês vão continuar?  
Cristian(N): Ô, professora, pare com esse negócio de apagar as coisas antes de perguntar.  
Professora: Calma.  
Cristian(N): Tem que perguntar antes de apagar o quadro. Depois a gente fica zuando sua aula, você vai reclamar. Já estou nervoso já.  
Professora: Eu também.  
Cristian(N): Ah!  
Professora: Não fique nervoso, não.  
Cristian(N): Taí, tá achando que sou menino, eu trabalho o dia inteiro [Obs: Depois dessa discussão, o aluno liga também o seu rádio do celular].  
Fábio: Professora, a senhora está fechando aspas?  
Professora: Não.  
Fábio(N): É a letra B?  
Professora: Não, é o número seis.  
Marta(N): Chega, professora!  
Professora: Olha o advérbio de tempo [Obs: Bate o sinal, só nove alunos estão em sala].  
Professora: Não pode fazer isso, você está fazendo isso para atrapalhar, de pirraça. Gente, não vou fazer chamada porque estou sem diário. Ô, você, passa para mim a folha de presença?  
Tânia(N): Passo (Aula 10, E 10 a 17).

Essa recorrência de atos de resistência dos/as alunos/as apareceu na maioria das aulas. Vimos que o fato de Sueli apagar o quadro antes de os/as alunos/as terminarem a cópia do exercício era motivo de evocações de falas indignadas e enraivecidas, como a do aluno Cristian (negro) quando disse: “Tem que perguntar antes de apagar o quadro, depois a gente



fica zuando sua aula, você vai reclamar, já estou nervoso já... Tá achando que sou menino, eu trabalho o dia inteiro”.

Esse evento da aula pode se relacionar ao que nos revela Bakhtin (2002), quando afirma que “a concepção que o discurso tem de seu objeto é dialógica” (pp. 88-89). Todo discurso, segundo o autor, se constitui de uma fronteira do que é seu e daquilo que é do outro. Esses conflitos de vozes, na sala de Sueli, nos remetem também ao que Benveniste (2005) afirma quando diz que “a linguagem está de tal forma organizada que permite a cada locutor apropriar-se da língua toda designando-se como eu” (p. 288).

Entretanto, a preocupação com a avaliação de aprovação para a série seguinte, levava os/as discentes a ficar, algumas vezes, calados/as em sala para ganhar pontos. Isso fica explícito na aula, no final do semestre, quando percebemos que Cristian (aluno negro) já parecia não mais se importar em ser chamado “de menino” pela professora que, naquela aula, disse:

Cristian(N): Quanto vale o caderno?

Professora: Cinco pontos. Todas as atividades, cinco pontos de participação, eu passei no quadro, semana passada eu passei no quadro. Qual é o seu número?

Cristian(N): 25.

Professora: Vê se estudem para essa prova para ter o resultado final bom. Eu não coloco no caderno não, no diário no final dão 5 pontos. Está vendo como a sua letra melhorou?

Sandra(B): Ontem eu não sei.

Professora: Você tem filho? Esta cara de menino!

Cristian(N): Tem que começar cedo.

Professora: Você trabalha em quê?

Cristian(N): Office boy.

Professora: Qual empresa?

Cristian(N): ASSPROM, vou pedir para me mandar embora.

Professora: Vai estudando e aí faz um concurso bom.

Cristian(N): Vou fazer (Aula 12, E 1 a 7).

Esse fato, em nossa análise, nos leva a indagar: Cristian e os/as demais alunos/as já estariam silenciados/as? Estaria o aluno acomodado a ser um número a mais na chamada para não ser reprovado e ganhar os cinco pontos que a professora estava a distribuir naquele dia ao dar o visto nos cadernos? Acreditamos que sim, pois a identidade é construída na relação com o outro, pois, assim como mostra Bakhtin (1992), “o excedente da minha visão contém em germe a forma acabada do outro, cujo desabrochar requer que eu lhe complete o horizonte sem lhe tirar a originalidade” (p. 45). Segundo o autor cada “eu” deve identificar-se com o “outro” e ver o mundo através do seu sistema de valores, tal como ele o vê. Deve, ainda, colocar-se no lugar

do outro e, depois, de volta ao seu próprio lugar, “completar seu horizonte com tudo o que se descobre do lugar que ocupo, fora dele” (*idem, ibidem*). Nesse contexto, deve-se ainda, “emoldurá-lo, criar-lhe um ambiente que o acabe, mediante o excedente de minha visão, do meu saber, de meu desejo e de meu sentimento” (*idem, ibidem*).

Em outras aulas, percebemos que Sueli tentava chamar a atenção dos/as alunos/as sobre si e, quando não conseguia, ignorava os casos e notícias que os/as alunos/as contavam entre os/as colegas da sala, a respeito da violência que acontecia na comunidade, tanto com as pessoas que os/as discentes conheciam quanto consigo próprios/as.

Enquanto os/as estudantes conversavam outros assuntos, a professora continuava a passar a matéria no quadro.

Professora: Gente, eu estou falando com vocês.

Deiziane(N): Agora, não sei se prenderam o Joãozinho.

Leandro(N): Prenderam em flagrante?

Davi(N): Não sei.

Cristian(N): O policial disse: Eu posso entrar na sua casa? Aí, eu disse não, já são dezoito horas. Aí ele me disse: Você entende de lei? Disse-lhe: entendo, você não pode entrar na minha casa, não tem mandado.

Leandro(N): Os homens prenderam ele no beco... Fez os homens ir na casa dele e revirar a casa dele.

Professora: Ô, gente vocês percebem...

Marta(N): Ô gente do fundo...

Sandra(B): Ô, professora, tá errado aí.

Professora: ... é, tá faltando uma coisa aqui, obrigada (Aula 8, E 11 a 13).

Nesse contexto, ficamos a nos perguntar: qual a representação/concepção de aluno/a que Sueli tinha? Que imagem fazia desses/as alunos/as enquanto sujeitos de aprendizagem? Quem eram esses/as alunos/as para a docente, quem era Sueli como professora para os/as alunos/as?

Percebemos, nas aulas de Sueli, a linguagem vista como arena de conflitos, inseparável da questão do poder. O poder da professora, no entanto, é instável e mutável à medida em que os/as discentes falam para denunciar uma situação que os impedia de aprender o português.

Nesse sentido, os enunciados dos/as alunos/as visavam deslocar o poder da professora em determinados momentos. Daí a necessidade de que a negociação entre Sueli e alunos/as acontecesse durante as aulas. Esses conflitos associados à péssima metodologia da professora Sueli levava o/a discente a se distanciar, cada vez mais da língua culta padrão.

### 5.3.2.2. A constituição da face dos Outros

Constatamos, na categoria de Pessoa que os enunciados utilizados por Sueli evidenciavam uma distância social entre a docente e os/as discentes. Percebemos que a professora buscava, por meio de enunciados de repreensão associados à ameaça de perda de nota, o controle do comportamento dos/as alunos/as na sala.

Ao tratarmos da relação das práticas discursivas de Sueli quanto a sua função docente na interação com os/as alunos/as, vamos verificar como Sueli estabelece essa interação e que enunciado ameaçador de face é proferido em sala, quer seja no sentido positivo ou negativo.

Na interação entre professora e aluno/a, o poder discursivo que a docente exerce em relação aos/as discentes pode levar a um menor controle interacional por parte da docente à medida em que Sueli não seleciona os falantes, por exemplo, ou tenta impedir suas ações discursivas. Isso pode desencadear não apenas tentativas de fuga dos/as discentes ao controle da professora como, também, desafios à sua autoridade, pois, conforme salienta Benveniste (2005):

Eu não emprego eu a não ser dirigindo-me a alguém, que será na minha locução um tu. Essa condição de diálogo é que é constitutiva da pessoa, pois implica reciprocidade – que eu me torne um tu na locução daquele que por sua vez se designa por eu (p. 286).

As primeiras observações de interação entre a professora Sueli e seus/suas alunos/as revelaram a dificuldade da docente para manter sua autoridade de professora perante a turma. Nesse sentido, constatou-se que, em todas as aulas, Sueli utilizava de enunciados de repreensão ao comportamento dos/as discentes que iniciavam trocas conversacionais para reclamar, contestar, comentar, lamentar etc., a respeito das aulas da professora. Essas repreensões vinham sempre associadas com avisos, ameaças, advertências ou comentários que eram ameaçadores da face negativa dos/as ouvintes.

#### Exemplo 1

Professora: Ai atrás, vamos desligar esse aparelho, gente? (Aula 7, E 16).

#### Exemplo 2

Professora: Gente, atenção aqui, vamos falar baixo. Você chegou atrasado e está conversando (Aula 11, E 29).

Exemplo 3

Professora: Opa, gente, vamos falar baixo, se quiser conversar, chega perto do outro, vamos falar baixo na sala (Aula 5, E 7).

Exemplo 4

Professora: Não pode fazer isso, você está fazendo isso para atrapalhar, de pirraça (Aula 10, E 17).

Exemplo 5

Professora: Ô, gente, vamos resolver um problemão entre nós, quem vai assistir aula? Se vão assistir aula, vamos em frente, estão me ouvindo? Eu acho que não tem necessidade disso (Aula 3, E 8).

Notamos que Sueli sempre utiliza as palavras “gente”, “você” ou “turma” para repreender os/as alunos/as. Isso denota uma ausência total de reconhecimento dos/as discentes enquanto sujeitos diferentes, com histórias e nomes próprios, inseridos no mundo e agentes do mundo.

Tomaremos a segunda aula para procedermos à análise dos enunciados de repreensão proferidos pela professora, porque essa aula – de produção de texto – nos pareceu ser um retrato perfeito de todos os demais enunciados de repreensão realizados por Sueli no conjunto das aulas observadas.

Professora: Primeiro, gente, primeiro...

Mara(B): O que é descritiva?

Márcia(B): Professora, o que é isso que a senhora está colocando aí, é uma redação descritiva?

Professora: É. Já passaram 5 minutos.

Lucio(N): Que é isso, professora?

Professora: Como é que você consegue escrever assim?

Lucio(N): Eu gosto.

Felix(N): Ô, professora, depois quer que eu faça, está na frente aí.

João(N): Não entendi não, é ridículo!

Davi(N): Não entendemos.

Marta(N): Quantos pontos vale esta redação?

Professora: Ø

Professora: Ô, gente, vocês estão fazendo? Aqui, ô turma, olha aqui no quadro, ô gente, vocês estão conversando muito, gente, olha pra cá! Como vocês vão fazer uma redação sem olhar aqui, sem saber como que faz? Olha cá.

Davi(N): Professora...

Professora: Nós vamos continuar depois.

Felix (N): Ah, que é isso, para entregar o negócio assim.

Professora: A redação eu vou olhar nos cadernos, pode começar. Ô, gente, quem não tiver, quem não terminar dentro de 15 minutos vai perder ponto.

Lucio(N): Que isso?

Felix(N): Vale ponto?

Tânia(N): Ah, não!

Professora: Olha, a redação deve ter, preste atenção aqui, turma, olha, eu não vou ficar repetindo não, gente, olha aqui. Deve ter início, que é o começo, né, meio, que é a continuação da história, e fim.

Félix(N): Que isso?

Professora: Gente, veja bem, eu não vou esperar mais, cinco minutos já passaram, faltam dez minutos (Aula 2, E 15 a 24).

A resposta que Sueli recebia dos/as discentes não deixava nenhuma dúvida quanto ao fato de que os/as alunos/as não haviam entendido o que era uma redação descritiva e nem tão pouco como executar essa tarefa de produção de texto. Isso gerou um conflito na turma e muitas reclamações. Assim, quanto mais os/as estudantes eram advertidos/as pela professora, mais conversavam e reclamavam da atividade e do tempo dado para realizá-la. Ficou evidente que os/as alunos/as não tinham sido informados/as de que essa tarefa seria pontuada, por isso questionavam e reclamavam como podemos ver na sequência da interação:

Felix(N): Ah, pelo amor de Deus, dá pelo menos meia hora.

Tânia(N): Professora, o que é para fazer?

Professora: Ô gente, pode ser diferente, o título não precisa ser igual à história.

Davi(N): Quantas linhas?

Félix(N): Pode criar?

Professora: Pode também, pode criar o nome das personagens, podem criar, escrever nomes diferentes da história; aquele texto é somente para você lembrar que é uma história, uma narrativa e vocês vão transformar em um texto.

Tânia(N): Professora, eu vou criar personagem no texto?

Professora: Vão criar personagens, gente.

Tânia(N): Não entendi nada.

Antônio(N): Ah, não entendi.

Professora: Atenção aqui, gente, vocês vão fazer silêncio para eu poder explicar para vocês. Então, ó, a professora está aqui na sala assistindo à pesquisa, assistindo à aula sua. Isso aí, que impressão ela vai levar para a faculdade desse jeito?

Félix(N): Não entendi não, é ridículo.

Professora: Professora falando aqui, vocês falando aí e não acompanha o professor.

Félix(N): Mas você está na frente aí, como é que você aprende o negócio?

Professora: Eu estou falando para vocês. Vocês entenderam então, não é?

Félix(N): Eu não entendi, não.

Tânia(N): Eu não.

Wesley(N): Ô, professora...

Professora: Não, ô gente, vocês não acham ridículo isso, não?

Félix(N): A senhora vai explicar?

Professora: Vocês entenderam muito, agora vocês vão fazer.

Félix(N): Não entender não é ridículo (Aula 2, E 24 a 33).

O que se espera, ao fazer uma pergunta, é que alguém se ofereça para responder. Portanto, essa é a estratégia utilizada por Sueli ante todo o conflito de vozes que denunciavam a não compreensão da tarefa. Notamos que a docente, sem qualquer polidez, procura negociar a participação dos/as alunos/as e usa, nesse momento, do seu poder e de sua autoridade para dar continuidade à aula; afinal, é a professora quem tem o papel de conduzir e motivar o processo de letramento em sala. Conforme nos mostra Sousa (1993):

Se toda interação da aula resulta de uma intenção pedagógica, esta torna-se contudo mais explícita quando se manifestam falhas no saber dos alunos, tenha ele sido solicitado pelo professor (como se verifica por exemplo quando a aluno afirma não saber a resposta, erra ou se cala) ou declarado pelo próprio aluno através de solicitações da informação que lhe está em falta (como quando o aluno diz: “Não percebi. Pode explicar de novo?”) (p. 25).

Nessa tentativa de solução do conflito, quando Sueli responde à troca iniciada pelo aluno Félix (negro) que reclamava que a professora estava à sua frente, percebemos que o enunciado de Sueli é mais categórico e interrogativo: “Eu estou falando para vocês. Vocês entenderam então, não é?”.

Na sequência, a professora explica, então, para os/as discentes o que significava “descrever” e exemplifica como os/as estudantes poderiam construir um texto descritivo.

Professora: Ô, gente, o que é descrever? Descrever uma paisagem, descrever um espaço, espaço é onde ocorre a história, entendeu? São as personagens, e essas personagens vocês vão criar um nome, criar um nome para cada uma delas, e o espaço é o lugar onde acontece a história que os personagens ocupam, se cada um imaginar um jardim, então é o espaço; se outro aluno vai fazer a redação descrevendo o mar é o espaço também, é o espaço também a praia, e o espaço vocês vão escrever a floresta, a floresta é o espaço, as árvores são os elementos que compõem o espaço; as pessoas são personagens, certo? Agora, é características aí, caracteriza a pessoa, por exemplo, a personagem se ela é alta, então a pessoa, a personagem é alta, é uma característica dela, a pessoa alegre, a pessoa triste é uma característica, isso é caracterizar personagem, certo? Agora, descrever é descrever o espaço, o espaço se ele é grande, onde a personagem desempenha o seu papel, onde a personagem passeia, certo? E daí por diante, vocês vão pensando o que é esse passeio, como vai ser o passeio em que vocês vão criar para escrever, da personagem... o lugar também. E a hora em que passa a história. Se a hora, se é de manhã, você vai escrever dia; se é à noite, vocês vão escrever à noite, entendeu? Se for à tarde, é à tarde ou ao entardecer ou ao escurecer, vocês podem usar termos assim também.

Félix(N): Faz de lápis, né, professora?

Professora: Pode fazer, mas que seja texto bem firme que dê para a gente ler.

Davi(N): Professora, a senhora vai recolher agora?

Professora: Fique tranquilo, não se preocupe com o tempo, vai escrevendo, vai pensando e colocando no caderno tudo que está pensando (Aula 2, E 33).

Nesse contexto, a docente utiliza, então, da estratégia de polidez (Lakoff, 1973), como forma de negociação, pois, afinal, Sueli não oferecera alternativa na ordem de produção de texto. Mas como percebe a reclamação dos/as alunos/as, a professora mitiga seu poder tomando uma posição apaziguadora ao informar para o aluno que não precisava se preocupar com o tempo.

Em seguida, porém, a professora faz um comentário crítico que gerou mais insatisfação nos/as alunos/as, como vemos nos enunciados e que ameaça negativamente a face dos/as discentes da turma quando lhes pergunta pelo raciocínio.

Professora: Ô, gente, mas conversando, vocês não conseguem raciocinar. Gente, onde está o raciocínio seus?

Leandro(N): Está aqui na cabeça.

Alunos/as: [Riem].

Professora: Gente, vocês vão perder ponto nesta aula de hoje.

Rafael: Não, professora, eu cheguei no primeiro horário, consegui chegar no primeiro horário hoje e vou perder ponto? Então, eu vou chegar na sala no terceiro horário.

Professora: Ø

Professora: Ô, gente, na hora que der o horário de terminar a redação, eu vou fazer chamada aqui e avaliar voc (Aula 2, E 36 a 39).

Percebemos que a professora, por meio da estratégia de ameaça de avaliação, desmotivava a produção de texto dos/as alunos/as, pois o tempo que concedia para a execução da atividade era menor do que o necessário para que concretizassem a elaboração da redação, quando dizia “quem não terminar dentro de 15 minutos vai perder ponto”. Nessa aula e no conjunto das demais, notamos que o tempo que a professora marcava para o cumprimento das tarefas era pouco para que os/as alunos/as terminassem as atividades propostas pela docente.

O enunciado da professora “gente, onde está o raciocínio seus?” produziu uma resposta do aluno Leandro (negro) que provocou risadas na turma, quando ironizou: “está aqui, na cabeça!”, como num pacto de resistência pela luta de quem venceria o confronto que se estabelecera com a professora, que diante desse evento utiliza a estratégia de ameaça pela

avaliação, para tentar retomar o controle da aula quando afirma: “gente, vocês vão perder ponto nesta aula de hoje”.

No entanto, nessa interação, percebemos que as identidades são (re)criadas e por isso podemos considerar que a interação é também instrumento mediador dos processos de identificação dos sujeitos envolvidos numa prática social. Os/as estudantes buscam falar, questionar, responder aos enunciados da professora, que, insistentemente, solicita-lhes para escutá-la.

Professora: Ô, gente, na hora que der o horário de terminar a redação, eu vou fazer chamada aqui e vou avaliar vocês.

Félix(N): Oh, professora, numa boa.

Marta(N): Quantos pontos vale a redação?

Professora: Ø

Professora: Ô, gente, essa aula de hoje está péssima com vocês desse jeito.

Félix(N): Professora, a aula que não conversa não tem diálogo.

Professora: Ô, gente, vocês estão conversando demais, vocês não vão conseguir fazer deste jeito.

Sandra(B): É pra fazer qualquer redação?

Professora: Você estava na aula? Eu expliquei para vocês.

João(N): Professora, eu não tenho esse texto não.

Professora: Ø

Professora: Ô, turma, veja aqui, aqui, olha pra cá. Vocês precisam levar a sério, gente. O estudo. Levar muito a sério porque, quando chegar o fim do ano, não vai ter aprovação não, assim não. Vocês sabem fazer redação. Quando eu comecei a dar aula para vocês aqui, eu ensinei vocês a fazer redação. Escutem, escutem aqui! Vocês não escutam o professor falando, vocês querem é conversar, conversar... do jeito que vocês querem, assuntos seus diferentes. Desse jeito, gente, não há aprovação porque vocês precisam aprender. Ouvir, heim? Você fala, você olha para o outro e tira atenção do outro. Olhe aqui. vocês sabem fazer redação, vocês têm que raciocinar; escutem, gente, eu quero que vocês escutem, eu quero que respondam; se não entendeu, eu vou explicar de outra maneira.

Felix(N): Eu vou te responder, eu não entendi foi nada.

Professora: Escutem, você aí no canto, é você que tá tirando atenção dele.

Antônio(N): Eu?

Professora: Vocês entenderam o que eu falei para vocês aqui, gente? [Obs: Bate o sinal].

Félix(N): Graças a Deus!

Professora: Dê graças a Deus que, na próxima aula, vamos continuar. Olha, gente, atenção, vocês têm que se ligar, gente, atenção. Olha, eu vou conversar com a diretora. Escutem aqui, vocês não estão respeitando a minha aula, vocês não estão respeitando a visita que está aqui na sala, vocês não estão respeitando a aula.

Marcela(B): Vocês quem, todo mundo?

Professora: Vocês. Eu vou conversar com a diretora sobre esse caso.

Lúcio(N): É diretor.

Professora: Ele é vice-diretor.



Professora: O que você achou da turma, da atividade deles? [Obs: Fala com a pesquisadora]. Pode agradecer aí pela atenção deles. Gente, vocês precisam levar muito a sério, mais respeito, gente, não pode ser assim não! (Aula 2, E 39 a 51).

Então, após a não resposta de Sueli à aluna Marta (negra), a respeito de quantos pontos valia aquela redação e do desabafo da professora à turma pelo enunciado: “Ô, gente, essa aula hoje tá péssima com vocês desse jeito”, a fala do aluno Félix (negro) nos pareceu apontar o motivo da resistência dos/as alunos/as à aula de Sueli quando respondeu: “Professora, a aula que não tem conversa, não tem diálogo”, pois “a compreensão é uma forma de diálogo, ela está para a enunciação assim como uma réplica está para a outra no diálogo. Compreender é opor à palavra do locutor uma contrapalavra” (Bakhtin, 1992, p. 132).

Nesse contexto, os/as alunos/as continuaram a conversar entre si sobre um evento policial que aconteceu com um dos colegas, o que desencadeou a fala repreensiva de Sueli. A resposta pontual da turma expressou-se pela voz, indignada e embargada, do aluno Félix (negro) quando afirmou: “Eu vou te responder, eu não entendi foi nada”.

Todavia, percebemos que Sueli ignorou essa resposta e continuou a repreender os/as discentes, transferindo para um aluno inominado a responsabilidade da desatenção do colega à sua aula.

E é nesse clima de conflito que ecoa o sinal para finalizar a aula, juntamente com a exclamação de Félix: “Graças a Deus!”. Sueli, então, após pontuar para a turma que os/as estudantes não estavam respeitando a aula, ameaça a face positiva de todos/as alunos/as ao afirmar que levaria o caso à direção. A professora deseja que a turma fique em silêncio para ouvi-la e isso não acontece.

Observamos que o silêncio, conforme mostra Orlandi (1997), não pode ser considerado como ausência de som e palavras, mas, ao contrário, aqui o tratamos como um princípio e um fundamento necessário a toda significação, pois: “o silêncio é a própria condição da produção de sentido. Assim ele aparece como o espaço diferencial da significação: o lugar que permite à linguagem significar” (p. 70).

Constatamos, na interação conflitiva entre Sueli e os/as alunos/as, que o silêncio é o intervalo pleno de possíveis que separa duas palavras proferidas, dois universos de subjetividades: o de Sueli e o de seus/as alunos/as.

Compreendemos como essa condição de silêncio tão esperado por Sueli remete-nos ao que Orlandi (1997) nomeou de incompletude constitutiva da linguagem quanto ao sentido; a essa noção de silêncio a autora chamou de silêncio fundador.

Tomando essa noção de silêncio fundador é que Orlandi (1997) considera o silenciamento – a política do silêncio – que tem duas formas de existência: o silêncio constitutivo e o silêncio local. O primeiro produz um recorte entre o que se diz e o que não se diz, um algo anti-implícito, um não dito necessariamente excluído. Já o silêncio local relaciona-se com a interdição do dizer aquilo que se está proibido de dizer.

Nesse contexto da segunda aula e, em outras aulas da professora, inferimos que Sueli pedia silêncio, pois esse era fundamental para a docente manter o distanciamento dos/as discentes, no que tange à oralidade e à escrita desses/as alunos/as.

Era perceptível o incômodo que Sueli sentia ante qualquer conversa dos/as discentes, por isso visava, com seus enunciados repreensivos, manter os/as estudantes calados/as. E quando isso não acontecia, a professora dizia que “assuntos diferentes” não podiam ser discutidos na aula; do contrário, não haveria aprovação, como demonstra o enunciado abaixo:

Professora: Ò turma, veja aqui, aqui, olha pra cá. Vocês precisam levar a sério, gente, o estudo. Levar muito a sério porque, quando chegar o fim do ano, não vai ter aprovação não, assim não. Vocês sabem fazer redação. Quando eu comecei a dar aula para vocês, eu ensinei a fazer redação. Escutem, escutem aqui! Vocês não escutam o professor falando, vocês querem é conversar, conversar... do jeito que vocês querem, assuntos seus diferentes. Desse jeito, gente, não há aprovação porque vocês precisam aprender a ouvir, heim? Você fala, você olha para o outro e tira atenção do outro. Olhe aqui, vocês sabem fazer redação, vocês têm que raciocinar, escutem, gente, eu quero que vocês escutem, eu quero que respondam, se não entendeu, eu vou explicar de outra maneira (Aula 2, E 45).

Notamos que, todas as vezes em que Sueli repreendia um/a aluno/a, era para coagi-lo/a a escutá-la, escutar o que a professora tinha para lhe dizer durante as aulas de português. Por isso as formas de repreensão, adotadas pela professora, sem o devido cuidado, não só evocava nos/as alunos/as diferentes reações, mas também provocava uma indisposição dos/as discentes para assistir e participar das aulas de português.

As interrupções de enunciados proferidas por Sueli são outra forma pela qual seus discursos foram percebidos como ameaçadores de face do/a aluno/a durante as aulas de português. Percebemos que, na maioria de suas aulas, a professora utilizava frases suspensivas

ou interrogativas para impor uma resposta, que a própria Sueli queria dar ao texto e/ou frases interrogativas para buscar uma participação do/a aluno/a.

Professora: Ele é... gente, nós escutamos o som da música, é abstrato. Agora, as trevas, nós temos aqui também o artigo definido no plural que leva o substantivo treva para o plural – trevas. Artigo vai para o plural – a palavra vai para o plural. E trevas, é um substantivo concreto ou abstrato?

Tales: Abstrato.

Professor: Abstrato. Então, vamos continuar aqui. Então, temos (Aula 1, E 11 a 15).

A maioria das interrupções dos enunciados de Sueli, no entanto, era para repreender os/as discentes que estavam a conversar e não escutavam as instruções que eram dadas pela professora. Nessa situação, a docente utilizava-se da ameaça da avaliação para fazer com que os/as alunos/as copiassem a matéria e ficassem calados.

Professora: A questão A respondi para vocês? Sim ou não?

Cristin(N): Não.

Professora; Explique...

Cristian(N): Não, professora.

Professora: Vou pedir para corrigir com vocês, vou fazer chamada. Essa turma está faltando demais. Avise os colegas que nossa prova vai ser segunda-feira. Número um? (Aula 12, E 17 a 20).

A reincidência de enunciados repreensivos, detectados no conjunto das aulas, provocava atitudes de resistência dos/as alunos/as, como exercícios de tarefas de outras disciplinas, conversas, uso de radiofones para escutar música, o que leva Sueli a solicitar: “Abaixem o volume da voz”.

Nas aulas, entretanto, o conflito é criado porque a professora, ao passar a tarefa no quadro, além de impedir a visão dos/as alunos/as, também apaga a parte do quadro que os/as estudantes ainda estão a copiar. Essa prática desencadeia a ira da aluna que sai da sala batendo o pé e a dizer: “A senhora apagou o quadro, que droga!”, enquanto o outro ecoava em alto e bom tom a frase: “Ah, vai tomar no...!”.

Em silêncio, a professora continua a passar pelas carteiras para dar visto nos cadernos e a perguntar: “Seu número é?” e encerra a aula mandando os/as alunos/as resolverem sozinhos/as os exercícios. Aqui, percebemos o silêncio entendido como um signo destinado a comunicar certa intenção: algo aprovador ou desaprovador, um descontentamento (dos/as

alunos/as), um gesto interrogador (da professora), uma abstenção... a tensão e o conflito das muitas vozes, de muitos discursos, a interagir e comunicar na aula de português.

O silêncio marca certa vontade da parte do/a locutor/a do silêncio que quer comunicar-se por meio dele. Mais uma vez, vemos a professora indagar do aluno qual era seu número. O nome próprio é uma das garantias da singularidade do sujeito enquanto tal, conforme nos apontou Jurandir Freire Costa (1989, p. 13). Portanto, essa prática de Sueli de tomar sempre o/a aluno/a como um código numérico anulava os sujeitos em suas singularidades.

Assim, através do silêncio, a professora agia anulando o outro, recusando-lhe toda e qualquer possibilidade de difundir o sentido de seu próprio comportamento. O silêncio é um instrumento de poder tão forte quanto a palavra, pois ele tem em si o poder de anular o discurso do outro.

Nesse sentido é que identificamos que, numa situação como a descrita, os/as alunos/as falam para silenciar a condição de resistência deles/as: não falam de si, não falam da aula, nem dela participam e não falam da professora, ao contrário, ignoram-na. Falam porque a fala implica incluir o lugar de onde se fala e a fala do outro – lugar simbólico. Para que o/a aluno/a seja um “eu” é necessário a sua entrada no simbólico, pois estar no simbólico é estar na estrutura da linguagem. E só na linguagem o sujeito se constrói (Lacan, 1979).

Ao utilizar o enunciado “ô gente” de forma recorrente em todas as suas aulas, Sueli demonstrava uma relação com seus/suas alunos/as de um descompromisso com o trabalho das diferenças identitárias, na medida em que essa forma de tratamento os/as colocava no mesmo lugar, sem qualquer diferença. Sueli chamava os/as alunos/as por um número e não pelo próprio nome.

Identificamos, no entanto, algumas tentativas de Sueli em individualizar os/as estudantes no dia em que a professora lhes solicitou a produção escrita de um trabalho de pesquisa, individual e feito a mão. No entanto, nenhum/a estudante fez o trabalho manuscrito, pois dizia estar cansado/a do trabalho diário que realizava para sobreviver. Outra situação apareceu na quinta aula, como exemplificamos:

Professora: Eu quero pesquisa do livro, escrito a mão.

Cláudio (N): Vai, tá escrito a mão.

Félix(N): Já estudo à noite porque trabalhamos e tem mais trabalho, no final, como fazemos?

Rafael(N): Desse jeito, não vou para faculdade não.

Leandro(N): Eu não copiei.

Professora: Copie do seu colega essa parte, é a final (Aula 4, E 17 e 18).

A resposta do aluno Félix (aluno negro) para a professora caracteriza as dificuldades que os/as alunos/as do noturno têm em relação às atividades escolares que precisam ser cumpridas no processo avaliativo. Nossa consideração, nesse contexto, não é em relação às tarefas, mas sobre o sentido da tarefa. Pois mandar fazer um trabalho de pesquisa manuscrito utilizando o próprio livro escolar que todos têm em casa, ou ainda fazer um resumo de um texto do livro, de três linhas, a respeito do Romantismo do século XIX, não nos parecem ser estratégias estimulantes para favorecer o aprendizado de português.

Assim, pensar as diferenças dos sujeitos, na sala de aula, afigura-se fundamental no processo educacional, haja vista que elas aparecem a todo momento, quer seja no discurso dos professores, quer seja nos enunciados dos/as alunos/as.

### **O discurso avaliativo**

Os enunciados de avaliação foram utilizados como estratégia de silenciar os/a discentes durante todas as aulas. Esses enunciados estão inseridos numa estrutura de pergunta da professora, resposta do aluno e avaliação do professor.

Observamos que a avaliação foi preponderante nos discursos da professora, que, além das atividades, associou o silêncio como uma condição para aprovação dos/as alunos/as.

Professora: Ô, gente, eu vou recolher o trabalho agora, quem me entregar depois, tem a metade da nota.

Cláudio(N): Que trabalho é esse? ... que pariu.

Antônio(N): Pode ser de dupla, não?

Professora: Não, é individual. Passando de hoje, é dois pontos só.

Cláudia (N): Então, eu não vou fazer não, tenho que conversar com essa mulher.

Clayton(N): Hoje eu fiquei caladinho, ganhei ponto?

Professora: Conversou muito.

Clayton(N): Eu não falei nada. Eu adoro português.

Félix(N): Eu não conversei hoje, não.

Professora: Isso vai ser muito bom para vocês... A avaliação na sala vai ser muito importante nesse sentido (Aula 5, E 10 a 13).

Nessa aula, os/as estudantes estavam mais quietos, calados, atitude que só compreendemos pelos comentários do aluno Clayton (aluno negro): “Hoje eu fiquei caladinho, ganhei um ponto, eu não falei nada, eu adoro português”, seguido pelo enunciado do aluno Félix (aluno negro): “Eu não conversei hoje não”.

O comportamento esperado por Sueli de seus/suas alunos/as durante as aulas era esse mesmo, de alunos/as “caladinhos/as”, pois era essa atitude que recebia premiação, não só de alcance de uma pontuação a ser computada para a aprovação da série posterior, mas também para responder ao desejo da professora, da escola, da sociedade. Por isso, aqui, Sueli retoma a resposta do aluno e avalia positivamente ao dizer: “Isso vai ser muito bom para vocês... a avaliação na sala vai ser muito importante nesse sentido”.

No contexto, podemos ver como as identidades sociais são constitutivas do processo de uso da linguagem. O modo como construímos as identidades das pessoas é central na definição de como nos colocamos e inserimos os outros no discurso.

À medida em que Sueli adota como estratégia dar nota pelo silêncio em sala para aqueles/as que “fiquem caladinhos”, a docente pode conduzir ao imaginário desses/as discentes que só “os/as caladinhos/as recebem premiação, pontuação e aprovação”. Por isso, nesse sentido, a professora busca o controle do comportamento “de alunos/as silenciados/as” em sala e garante a manutenção de um discurso hegemônico, onde “quem não obedece às regras recebe uma punição”, no contexto em sala; “quem não entrega o exercício e conversa perde ponto”.

No entanto, a percepção do discurso como construção social coloca as pessoas como participantes nos processos de construção do significado na sociedade e, portanto, inclui a possibilidade de permitir “posições de resistência em relação a discursos hegemônicos, isto é, o poder não é tomado como monolítico, e as identidades sociais não são fixas” (Lopes, 2003, p. 55). Nesse sentido é que entendemos a resposta de resistência da aluna Cláudia (negra) para a professora.

Raras foram as vezes em que Sueli, para evitar conflitos com alguns/algumas alunos/as, utilizou uma estratégia de avaliação de forma positiva buscando enunciados que atingissem a face positiva do ouvinte, como podemos rememorar na interação da docente com o discente Cristian: “Está vendo como a sua letra melhorou?” (Aula 12, enunciados 1 e 2).

Esses enunciados de avaliação, no entanto, nos pareceram, em princípio, que poderiam ser reveladores de uma crença da professora em relação ao sucesso da aprendizagem daqueles/as alunos/as, na disciplina de português, se a resposta de Sueli ao aluno Cláudio (negro) não fosse dita com uma dose de ironia, quando o discente manifesta o desejo de “entrar na Academia de Letra” e a docente enuncia “se Deus quiser”, no sentido expresso de descrença na capacidade do estudante.

Professora: Vocês vão fazer...  
 Cláudio(N): Professora, isso é do livro, né?  
 Professora: Não, está marcada as páginas que vocês vão pesquisar. Gente, páginas 118 até página 124.  
 Anita(N): Professora, é coisa demais!  
 Professora: Gente, atenção!  
 Cláudio(N): Vou entrar na Academia de Letra.  
 Professora: Se Deus quiser!  
 Cláudio(N): Levo o trabalho.  
 Professora: Ô, gente, ô, turma, vocês vão trazer o trabalho até sexta-feira, quem não trouxer vai receber metade da nota (Aula 4, E 10 a 14).

A metodologia adotada por Sueli, no entanto, não era estimulante para a aprendizagem do português, daí também a conotação irônica da resposta do aluno à professora, como a imaginar: como posso aprender português e almejar entrar na Academia de Letras se a prática pedagógica de Sueli consistia em passar as atividades do livro de português no quadro e mandar os/as discentes fazerem a cópia?

Essa atitude recorrente de Sueli provocava vários conflitos em sala, como já demonstrado acima, à medida em que a docente apagava a escrita no quadro sem dar tempo para que os/as alunos/as copiassem as atividades. Esse fato gerava atos de resistência dos/as discentes tais como conversar, ligar rádio, desistir de copiar, gritar palavrões, etc., como expressões de insatisfação. Diante de tudo isso, a professora recorria à avaliação para tentar inibir o comportamento do/a aluno/a, como exemplificamos abaixo.

Professora: Às vezes, vamos no clube...  
 Marta(N): Ih, abaixo isso aí.  
 Cristian(N): Está aqui, vem cá e abaixa.  
 Félix(N): Vai apagar aí?  
 Sandra(B): Não, professora!!!  
 Antônio(N): Ô, Felix, se apagar, você vai escrever.  
 Marta(N): Ô, professora [Obs: A aluna grita] bu..., por isso, a gente não tem nada no caderno. Você não espera, eu não vou copiar não, vou falar com o Rogério.  
 Professora: Gente, amanhã vou passar atividade, colocar visto e dá pontuação para vocês [Obs: A professora passa olhando os cadernos dos alunos nas carteiras].  
 José(B): Professora, bateu o sinal.  
 Marta(N): Nem chamada ela faz.  
 Professora: O que é isso garrado no ouvido, um na mão do outro? Quem tiver com aparelho ligado, são dois pontos que vão perder.  
 Lúcio(N): Dois pontos, eu achei que era mais (Aula 7, E 16 a 21).

Percebemos nessa e em outras aulas que todas as vezes em que Sueli apagava a escrita no quadro antes que os/as alunos/as copiassem o conteúdo, os/as discentes respondiam a essa ação da professora com atos de indisciplina, a ponto de um deles ligar o celular e colocar uma música com som bem alto, na sala durante a aula, o que a professora considerou como uma atitude de “pirraça” de Cristian (aluno negro).

Notamos que o aluno permaneceu “indiferente” à chamada de atenção da professora e, quando Sueli avisou da perda de dois pontos “para quem estivesse com aparelho ligado”, nada adiantou, ao contrário, isso induziu a novas atitudes de indisciplina na sala durante as aulas. Fato é que o discente não desligou o rádio celular, e o colega Lúcio (aluno negro) ainda apoiou tal atitude ao dizer da irrelevância dos pontos a serem tirados, pois para este aluno, a punição ante um comportamento de rompimento da norma tinha que ser alta, quer seja, tinha que se perder muitos pontos.

Percebemos que vários enunciados de avaliação da professora – caracterizados pelas expressões: “quem fizer isso...”, “quem ficar com aparelho ligado...”, “quem continuar falando...”, “quem não está assistindo aula...”, “quem não terminar dentro de quinze minutos...” – eram complementados sempre com as palavras “vai perder”.

Notamos que, em todo o tempo, a preocupação da professora era se fazer ouvida pelos/as discentes na sua função docente, o que não aconteceu em nenhuma das doze aulas.

### **O Ethos**

Ao observar o conjunto das aulas de português de Sueli, constatamos que, em todas elas, não houve uma preocupação com o conteúdo da Língua Portuguesa, mas com a transcrição, no quadro, “de atividades soltas” do livro que Sueli escolhera, para que os/as discentes copiassem em seus cadernos e se mantivessem ocupados/as no período da aula. Percebemos que não havia um planejamento das aulas, pois, em mais de uma ocasião, a professora demonstrou não saber onde tinha parado na matéria.

#### **Exemplo 1**

Professora: Onde eu parei ontem?

Cristian(N): Aqui.

Professora: Ô, gente, vamos terminar agora de anotar. Ô, turma, boa-noite para vocês, aqui atenção, eu vou terminar de passar o esquema do trabalho que vocês vão fazer, certo? E entregar na próxima terça-feira (Aula 4, E 1 a 3).



## Exemplo 2

Professora: Gente, então, vamos continuar nossa aula de ontem. Nós estamos quase terminando... Anotem a data.

Marta(N): Nossa, mais trabalho! Vou ficar doida!

Professora: Ô, gente, nós paramos na questão 4, item C?

Wesley(N): Foi D.

Antônio(N): Foi C.

Professora: Vou repetir o item C (Aula 10, E 1 a 4).

A única vez em que presenciamos alguma explicação, sem que Sueli fizesse exatamente a leitura do próprio livro para seus/suas discentes foi na aula de número dois, quando Sueli tentou conceituar para os/as alunos/as o que é descrever, como já demonstramos na análise acima. Notamos que a docente evoca uma pergunta conceitual para os/as discentes, como por exemplo, o que é descrever, mas não conceitua a palavra “descrever”; o que Sueli faz é apenas exemplificar situações descritivas, para que os /as alunos/as cumpram a tarefa de elaborar uma redação descritiva. Nessa aula, no entanto, observamos que os/as alunos/as construíam uma narração oral a respeito de um caso que tinham vivenciado naqueles dias, com local, personagens, horários, etc.

Nas aulas de Sueli, raras foram as vezes em que a professora se utilizou de verbos modais, tais como ‘poder’, para indicar que as palavras podiam ser mudadas de lugar.

Professora: Gente, eu vou explicar para vocês, escuta aqui. Vocês vão mudar as palavras sem mudar o sentido das frases, ambiguidade é isso aí (Aula 9, E 12).

Em situações como essa, nas poucas vezes em que Sueli ensaiava querer começar a explicar algum conteúdo, haja vista que, todo o tempo da aula, só copiava os exercícios no quadro, a docente geria seus enunciados de forma categórica e de acordo com a linguagem escrita no livro de português, que repetia para os/as discentes. Quando chamava a atenção dos/as discentes em relação a alguma atividade que fora dada para os/as alunos/a fazer, expressava uma modalidade subjetiva, ou seja, “explicitava algum grau de afinidade com uma proposição, do tipo: ‘penso, suspeito, duvido’” (Fairclough, 2001, p. 200), no sentido de demonstrar seu pensamento de que os exercícios não estavam feitos.

Professora: Atenção aqui, gente, escutem, escutem aqui. Olha, o exercício vai ser para sexta-feira. Vocês vão terminar que não deve ter feito todos, né?

Então, vocês vão terminar e, na próxima aula, vou fazer a correção junto com vocês (Aula 1, E 5).

Ao escrever os exercícios no quadro, a professora lia o que estava a copiar. Assim ia, de forma categórica, repetindo as frases como estavam escritas no livro de português, como exemplificamos abaixo.

#### Exemplo 1

Professora: Então, vamos continuar aqui. Então, temos aqui seres animados e seres inanimados. Seres animados são aqueles que têm a vida, e seres inanimados são aqueles que não têm vida. Igual geral o substantivo abstrato. Então, tem aí. Quando o substantivo... continuando... quando o substantivo designa seres vivos, em geral, o gênero coincide com o sexo. Exemplo: menino - sexo: ser do sexo masculino - substantivo do gênero masculino. Vaca - ser do sexo feminino - substantivo do gênero feminino. Ô, gente, vamos copiar. Do lado de cá, pode apagar?

Clara(B): Pode.

Antônio(N): Tem gente que chegou agora, tava trabalhando.

Professora: Tá, pode copiar.

Marta(N): Nossa! isso não acaba não?

Professora: No caso dos seres não vivos...

Antônio(N): Professora...

Professora: Pode ir escrevendo que eu vou explicar.

Marta(N): Vaca [Obs: A aluna copia falando em voz alta] (Aula 1, E 15 a 18).

Nessa aula, notamos a solidariedade e o poder que Sueli expressa com o aluno Antônio (negro) que estava trabalhando e chegou atrasado à aula, quando a docente usou a expressão: “Tá, pode copiar”. Nesse contexto, conforme nos revela Fairclough (2001), “a afinidade que expressam com as proposições é frequentemente difícil de separar de seu sentido ou solidariedade com os interagentes” (p. 200).

Os enunciados de Sueli são marcados pelas expressões gramaticais que a docente lê no livro que adota. Para expressar seus pensamentos, opiniões e repreensões aos/às alunos/as nas aulas, Sueli faz uso, na maioria das vezes, de verbos modais categóricos, tais como deve ser, ser, ter, poder, precisar, querer, e verbos na forma imperativa, como demonstram os exemplos:

#### Exemplo 1

Professora: ... a redação não tem que ser com menos, viu, gente, com menos de 25, de 20 linhas e ela deve ser... é uma redação que vocês vão fazer... oi?

Davi(N): É em folha separada?

Professora: Faz no caderno, pode fazer no caderno, eu quero ver (Aula 2, E 4 e 5).

#### Exemplo 2

Professora: Deixa, eu ver se vocês fizeram.

Lúcio(N): Não vai dar ponto não?

Professora: Gente, os pontos de participação já estão no diário, no caderno é só dá visto, o visto não conta ponto. O trabalho vai ser individual. Atenção, turma, escuta, vocês vão fazer o trabalho numa folha, a mão, o trabalho é individual. Eu vou dar nota e somar o trabalho seus (Aula 4, E 18 e 19).

#### Exemplo 3

Professora: Eu estou pedindo silêncio, quem continuar falando vai perder ponto. Vocês sabem que todo dia eu estou anotando no final da aula no diário a participação, parece que tem gente que não entende.

Félix(N): Então, dá licença.

Professora: Ô gente, advérbio é uma palavra invariável... esse verbo indica o quê?

Alunos/as: Ø

Professora: Indica modo, agora veja, continuando aqui, anotem...

Antônio(N): Quem quer comer sopa?

Lúcio(N): Sopa de caldo Knorr.

Marcos(N): Ei, Zé!

Professora: Psiu! (Aula 6, E 12 a 16).

#### Exemplo 4

Professora: Que quero ver a folha de ontem, eu não dei só isso não. Nossa, mas estão demorando demais com isso; vamos ficar mais rápido com essa unidade que tá...

Marta(N): Professora, a senhora passou as páginas?

Professora: Não.

Marta(N): A página de trabalho está certa?

Professora: Eu já marquei com vocês, eu nem me lembro mais (Aula 11, E 2 a 5).

Observamos que, quando havia alguma pergunta dos/as alunos/as referente às dúvidas sobre a tarefa proposta ou quanto à avaliação, a docente sempre respondia ao discente de forma imediata. Outras vezes, porém, dizia que já tinham trabalhado aquele conteúdo. O trabalho de cópia do conteúdo e a avaliação diária do comportamento, recorrentes na sala de aula, produziam uma resistência nos/as alunos/as, isto é: os/as discentes não conseguiam nem copiar as tarefas, nem executá-las e nem corrigi-las em sala. Tudo isso fazia com que os/as estudantes permanecessem desmotivados/as para aprender português.

Outras vezes, Sueli integrava o enunciado do aluno em seu próprio enunciado, em uma atitude de escutar aquilo que o/a discente falara, quer fosse para pedir esclarecimento,

reclamar, confrontar, criticar, questionar, indagar, etc., o que nos parece revelar uma posição de abertura ao diálogo da professora com os/as alunos/as.

Professora: Gente, essa frase aqui é uma... perdi o bonde.  
Marta(N): Perdi o quê?  
Professora: É uma frase tirada de Manuel Bandeira. Pode apagar aqui?  
Marta(N): Agora pergunta se pode?  
Professora: Não, eu sempre perguntei, não é agora não.  
Cristian(N): Levou ele preso?  
Davi(N): Ele tomou um coro.  
Hudson(N): O que ele estava fazendo?  
Cristian(N): Rezando é que não era, quando o cara é apanhado pela polícia...  
Professora: Ô, gente, olha pra cá, quem está virando para cá. Vamos deixar para amanhã. Amanhã eu explico (Aula 8, E 16 a 19).

Percebemos que os enunciados categóricos de Sueli não são percebidos apenas nos conteúdos gramaticais, ou em repreensões, mas também na forma do que Fairclough (2001) chama de ‘modalidade subjetiva’. Isso fica bem explícito quando, em uma aula, a professora, ao chamar a atenção dos/as discentes, expressa seu pensamento ao afirmar categoricamente: “Nenhum de vocês vai querer ser professor”. Esse enunciado evoca uma resposta do aluno que também afirma: “Ser professor é mais fácil que ser traficante” (Aula 9, E 15 a 20).

Não havia uma articulação da linguagem ensinada com a vida cotidiana daqueles/as adolescentes, que produziam seus enunciados numa linguagem característica do período da adolescência e, assim, todos/as, tanto os/as estudantes negros/as quanto os brancos/as, utilizavam-se dessa linguagem, inclusive do uso de gírias, para contestar, criticar e demonstrar insatisfação com a prática da professora. Durante a aula, enquanto reproduziam as atividades do quadro, aproveitavam para falar dos assuntos da vida cotidiana.

Professora: Gente, se, um dia, vocês forem professor... Nenhum de vocês vai querer ser professor.  
Cristian(N): Mais fácil que ser traficante.  
Sandra(B): Essa professora escreve tanto que o meu caderno acabou.  
Maria(N): O exercício dois não passou não.  
Professora: Passei, hoje passei do lado de cá, agora vamos para o item B.  
Antônio(N): A três tem que deixar espaço?  
Professora: Tem que responder. Ô, gente, a questão 4. O que vocês vão fazer aí... O item C passo do lado de cá.  
Leandro(B): Ainda bem que acabou.  
Professora: Por quê? Está ruim?  
Leandro: Ø  
Sandra(B): Professora, continua passando a matéria no quadro.

Professora: Queria passar essa última aí, aí nós terminamos, vê se o professor está na porta... Não está, é rápido, então vamos terminar a outra frase.

Lúcio: Pegar o táxi e sentar a gente paga R\$350,00?

Antônio: É.

Professora: Gente, a última frase da questão quatro. Então é isso aí, amanhã continuaremos (Aula 9, E 15 a 20).

Nessa aula, acreditamos que uma intervenção deveria ter sido feita no sentido de levar o aluno e também a turma a um questionamento sobre a profissão docente e, talvez, um reposicionamento dessas afirmações tão categóricas feitas tanto por Sueli quanto pelo aluno, já que, na perspectiva dos estudos culturais (Hall, 2000; Tadeu da Silva, 2000), a afirmação da identidade e da diferença no discurso traduz conflitos de poder entre grupos assimetricamente situados. Quem fala só pode falar do lugar em que está inserido e, assim, neste discurso tecido polifonicamente, em um jogo de vozes cruzadas, complementares, concorrentes e contraditórias (Bakhtin, 2004) somos construídos a partir da relação com o outro.

Constatamos que a preocupação de Sueli, em todas as aulas, não era com o conteúdo de português, mas apenas com o desenvolvimento da habilidade de escuta de seus/suas discentes que não a escutavam. Em todos os momentos da aula, a professora buscava silenciar os/as estudantes. Além disso, percebemos que sua prática pedagógica, como já enfatizamos, era desestimuladora para a aprendizagem dos/as alunos/as.

Nesse contexto, percebemos que as habilidades básicas de leitura, oralidade, escuta e escrita não eram trabalhadas e nem desenvolvidas em sala, já que Sueli não conseguia conduzir, efetivamente, um trabalho de ensino do português com os/as alunos/as.

A partir dessas observações é que podemos perceber o *ethos* desta sala. Observamos que não havia uma preocupação da professora com a linguagem dos/as discentes, mas com a escuta que esses/as não tinham em relação aos enunciados da docente. Isso ficou bem demarcado em todas as aulas pelo enunciado operador identitário da professora: “Ô, gente, escutem, escutem aqui!”.

Professora: Vamos, gente! Vamos copiar.

Félix(N): Ô, professora, deixa a gente copiar aí, depois quer que a gente preste atenção.

Professora: Ô, turma, preste atenção, esta quarta vai para o outro lado aqui do quadro, vou copiar aqui em cima.

Félix(N): Ó professora, estou aí, a senhora apagou o negócio aí.

Natália(N): Ô, professora, não apaga não, eu estou copiando. Deste jeito não tem jeito, todo dia é isso.

Professora: Está fazendo alguma coisa aí?  
Félix(N): Estou.  
Davi(N): Professora, não apaga o lado de lá não.  
Professora: Ô, gente, por favor, abaixe o volume da voz (Aula 3, E 10 a 14).

A forma que Sueli usava para dirigir seus enunciados aos/às discentes: “ô gente” também era utilizada pelos/as alunos/as na forma de tratamento à professora quando diziam “Ô, professora”, ao invés de usarem simplesmente a palavra “professora” para chamar Sueli durante as aulas. Notamos que, de tanto ouvir essa forma de expressão, os/as discentes começaram também a fazer tal uso coloquial na interação em sala de aula.

Em relação à linguagem oral de vários/as alunos/as na sala, identificamos o uso de diversas palavras e expressões que “consideramos grotescas e de baixo calão” para serem usadas na interação entre pessoas, principalmente em um ambiente de sala de aula, como exemplificamos abaixo.

#### Exemplo 1

Professora: Ô, gente, eu vou recolher o trabalho agora, quem me entregar depois tem a metade da nota.  
Cláudio(N): Que trabalho é esse? ... que pariu.  
Antônio(N): Pode ser em dupla?  
Professora: Não, é individual. Passando de hoje é dois pontos (Aula 5, E 10 a 11).

#### Exemplo 2

Professora: É aula que eu estou avaliando, cadê a sua cópia?  
Natália(N): Ô, professora, a senhora apagou o quadro, que droga!  
Félix(N): Ah, vai tomar no ...!  
Professora: Seu número é?  
Wesley(N): Número 12... eu...  
Félix(N): Nem terminei de copiar, ela olhou do neguinho e deu ponto pra mim.  
Rafael(N): Não olhou o meu não.  
Davi( N): Não olhou o meu, professora.  
Professora: Vocês vão resolver sozinhos as questões, na próxima aula, eu vejo, são dez questões, gente. Boa noite pra vocês (Aula 3, E 18 a 20).

#### Exemplo 3

Professora: Às vezes, vamos no clube...  
Marta(N): Ih, abaixa isso aí.  
Cristian(N): Está aqui, vem cá e abaixa.  
Félix(N): Vai apagar aí?  
Sandra(B): Não, professora!  
Antônio(N): Ô, Félix, se apagar você vai escrever...  
Marta(N): Ô, professora, bu..., por isso a gente não tem nada no caderno. Você não espera, eu não vou copiar nada não, vou falar com o Rogério.

Professora: Gente, amanhã, vou passar atividade, colocar visto e dá pontuação para você (Aula 7, E 18 e 19).

Verificamos que Sueli não intervinha nesses enunciados grotescos, no sentido de ajudar os/as discentes a desenvolverem não só um vocabulário conveniente, mas também a aprenderem outras formas de tratamento que consideramos mais sociáveis com as pessoas, seja quem for, principalmente, na interação com uma professora.

No momento em que Sueli não fazia nenhuma intervenção na forma de tratamento e no vocabulário que esses/as alunos/as usavam em sala, a docente não só excluía os/as estudantes da possibilidade de aprender uma linguagem culta padrão, mas também contribuía para autorizá-los/as a não fazer uso do código padrão escolarizado e de formas de tratamento condizentes com as regras de trato social cobradas na sociedade.

Notamos que não havia empenho no trabalho da professora com esses/as alunos/as, e isso pode estar ligado à representação que Sueli tinha desses/as estudantes ao considerar que os/as discentes são “meninos/as de favela”, conforme seu relato em entrevista.

Nesse cenário, o que se pode notar é que esses/as discentes são representados por Sueli em todas as dimensões, econômica, social, psicológica, educacional, intelectual, profissional, etc., como “carentes”.

O que notamos, também, nas aulas, é que esses/as alunos/as falam de um lugar e de momentos particulares de uma história e de uma cultura que são específicas, já que o que dizemos está sempre em “contexto posicionado” (Hall, 1990, p. 222). Isso nos ajuda a ratificar a ideia de que “as identidades sociais não estão nos indivíduos, mas emergem na interação entre indivíduos agindo em práticas discursivas particulares nas quais estão posicionados” (Denora & Mehan, 1994, p. 160).

Embora, em sua entrevista, Sueli parecesse demonstrar “um desejo” de que seus/suas alunos/as levassem a Língua Portuguesa a sério, o que presenciamos, em sua prática, é que isso não acontecia, não só pela metodologia empregada com relação ao livro adotado, como relatou em entrevista, mas também pelas atividades selecionadas para trabalhar as dificuldades de aprendizagem de seus/suas discentes nas aulas.

Em relação aos lugares que os/as estudantes ocupavam na sala, notamos poucas intervenções da professora. Todavia, quando a docente repreendia os/as discentes por esse motivo, utilizava frases negativas interrogativas que denotavam baixa manifestação de poder e uma maior cortesia.

Professora: Tá saindo da sala, gente? (Aula 2, E 3).

Professora: ... Ô, gente, não é melhor virar para frente? (Aula 3, E 5).

Percebemos que, para manter uma posição de poder, Sueli utilizava apenas da ameaça de perda de ponto diariamente para manter o controle do comportamento dos/as alunos/as. Nesse sentido, ao mesmo tempo em que tentava informar aos/às estudantes acerca de algum conteúdo trabalhado do livro “pobre” adotado pela docente, Sueli também os/as ameaçava com a perda de nota e reprovação, como já dissemos anteriormente.

Assim, para garantir o silêncio dos/as alunos/as, Sueli reproduzia as questões do livro no quadro para que os/as discentes copiassem. No entanto, como a aula só durava cinquenta minutos e eram todas no primeiro horário noturno, a cada minuto chegava um/a aluno/a em sala, daí passava o tempo decorrido para Sueli lecionar português, e a aula não acontecia. Dessa forma, por meio das práticas discursivas e da metodologia adotada em sala, Sueli transmitia para os/as discentes a ideia de que ser professor/a é mais fácil do que ser traficante, porque o/a docente ganha dinheiro muito mais fácil.

Observamos que os/as estudantes não tinham nenhum material de apoio para executar as tarefas em sala, nem gramática, nem livros de Língua Portuguesa. Apenas copiavam mecanicamente as atividades reproduzidas no quadro. Nesse contexto, o que o/a aluno/a fazia durante as aulas era manifestar comportamentos de resistência tais como: chegar atrasado/a na sala, sair da sala, ficar de pé e olhar pela janela, namorar na sala, ligar o rádio do celular, falar palavrões etc., no sentido de explicitar sua insatisfação com a aula.

A professora Sueli, no final de cada aula, além de ameaçar tirar ponto dos/as alunos/as, também caminhava por entre as carteiras para dar visto no caderno, marcando o/a discente que havia copiado a matéria e tinha ficado calado durante a aula.

Notamos, portanto, que a “conversa” dos/as alunos/as era uma resposta, “um dito” à professora a respeito daquela prática pedagógica pautada em cópia de atividades de português e ameaça de perda de pontos e reprovação escolar. Nesse contexto, observamos que, em todas as aulas da professora Sueli, havia um conflito de vozes, como em uma arena de luta discursiva, tecida entre a professora e os/as alunos/as e estendida, também, em alguns momentos, entre os/as próprios/as discentes/as negros/as.



A posição de Sueli como locutora é de um total distanciamento da pessoa dos/as discentes, pois considera que os/as estudantes que não a escutam não são educados/as, pois não sabem ouvir. Nesse contexto é que o enunciado operador de Sueli “ô, gente, escutem, escutem aqui...”, perpassado em todas as suas aulas, revela-nos o conflito de vozes existente na sala de aula da professora, que com seus enunciados impossibilita o aparecimento das diferenças dos/as alunos/as em todos os sentidos.

### **5.3.2.3 Os possíveis efeitos das práticas discursivas da professora Sueli na construção da identidade negra dos/as alunos/as**

As relações sociais estabelecidas entre professora e alunos/as são fundamentais para se entender o processo de aprendizagem, principalmente no que tange ao aspecto da construção da identidade.

Nesse sentido, o docente tem uma função importante a desempenhar, não só para incentivar os/as alunos/as a uma participação efetiva nas aulas, mas também no processo de aprendizagem do português, considerando que a linguagem constrói as identidades, produz sujeitos e discursos.

Os discursos, segundo Fairclough (2001, p. 123), são diferentes representações da vida social, intrinsecamente, posicionadas”, isto é, dependendo da posição ocupada pelos atores do processo ensino-aprendizagem (docente e discentes), os discursos representarão a vida de cada um/a de forma diferente, por meio de discursos diferentes que constroem as identidades dos diferentes sujeitos.

Para analisarmos os possíveis efeitos do discurso de Sueli sobre os/as alunos/as consideramos, em primeiro lugar, a importância que o/a aluno/a negro/a atribui à Língua Portuguesa; em segundo, o que pensam das aulas e dos textos da professora Sueli, e em terceiro lugar, a consciência que o/a estudante tem sobre a sua própria aprendizagem do português e a construção da sua identidade negra.

#### **Os/as discentes da professora Sueli**

A turma da Escola Branca (da professora Sueli) possui 34 alunos, sendo 15 homens e 19 mulheres. São alunos entre 16 e 29 anos, muitos da raça negra, residentes, em sua maioria

com os pais, no bairro onde a escola está situada ou nas adjacências. Dentre os/as estudantes, alguns/algumas já são casados/as e têm filhos e possuem uma baixa renda financeira.

Suas profissões variam desde servente de pedreiro (sem carteira assinada), marceneiro, office-boy, estagiário, promotor de venda, trabalhadores com carga horária diária de oito horas e estudantes do turno noturno da Escola Estadual.

A maioria dos/as discentes ressaltou que recebia apoio dos pais para estudar. Nesse sentido, ao narrarem os discursos de apoio dos familiares, ressaltaram que para os pais a importância do estudo tem como finalidade que eles possam se formar, arrumar um bom emprego, serem bem sucedidos na vida.

Ao responder a questão: O que representa o conhecimento da Língua Portuguesa oferecido na escola para você?, os/as alunos/as negros/as entrevistados/as referem-se a representações tais como: aprender mais a própria língua, saber falar corretamente, saber falar formalmente, conversar corretamente, conversar, escrever, desenvolver habilidades.

Percebe-se que o objetivo dos/as discentes em relação à Língua Portuguesa centra-se na oralidade, na escrita e na comunicação dos processos interpessoais. Nota-se que os/as estudantes contemplaram atividades próprias do processo de aprendizagem do português ao elencarem tanto a fala quanto a escrita como conteúdos a serem aprendidos, bem como a aprendizagem sobre a língua como identidade nacional, como podemos observar em seus discursos:

Tânia: Ah, importante também, né, porque... deixa eu ver... hum... nossa, o que eu falo... eu acho que é a mesma coisa, eu acho que a gente precisa também, a Língua Portuguesa é importante, aprender as coisas, escrever, falar, conversar com as pessoas e tal, ah, acho que é isso.

Davi: Ah, tem que ter o português, tem que saber falar o português correto, eu acho muito importante a disciplina, eu acho que é isso mesmo.

Félix: A Língua Portuguesa? O conhecimento? Ah, pra saber falar, se você tiver conversando com seu chefe saber, falar formalmente.

Wesley: Aqui da escola, no meu ver significa primeiro lugar porque você não entende o português, você não sabe interpretar um texto, dialogar, conversar corretamente, então, acho que é isso.

Fábio: Nossa! Eu, o português sem ele você vamos dizer não vive, ele sem comentário, né, muito bom, muito bom mesmo. Ele é importante pra você em tudo, né, tudo que você vai fazer, você vai conversar com alguém, você precisa do português, pra você escrever precisa do português, pra você está lendo, você precisa do português, é muito bom.

Anita: A gente, às vezes, fala coisa errada e não sabe bem o que fala, não sabe a origem também, né, português pra mim é a gente aprender mais a nossa própria língua, né, acho que é isso.

Denise: Da Língua Portuguesa? É... assim... na Língua Portuguesa a gente desenvolve muito, né, aprende as regras direitinho, então, com as regras que a gente aprende, a gente aprende também a desenvolver habilidade.

Lúcio: Ah, eu não sou muito fã de português não, não gosto. Ah, este tanto de verbos, este negócio assim, eu não lembro de nada e tal, na prova assim, me dá um branco.

O processo da escrita é fundamental para que os/as alunos/as possam se dizer e dizer o mundo, pois a escrita é essencial na escola porque é importante fora do âmbito escolar, na vida em sociedade e não o contrário (Ferreiro, 2001).

Verifica-se que a importância acerca do saber sobre a Língua Portuguesa constitui-se no imaginário dos/as discentes como essencial para o desenvolvimento das habilidades básicas da fala e da escrita, pois, como demonstra Fábio, “tudo que você vai fazer... conversar... escrever... ler, precisa do português”. E também para o empoderamento social e desenvolvimento de relações assimétricas entre patrão e empregado, como revela Félix. Para os/as estudantes saber falar português correto é ser detentor da norma padrão.

Percebe-se, nos enunciados dos/as discentes, que o português é relevante para a comunicação dos/as adolescentes nas suas práticas cotidianas, mesmo quando não se gosta dele ou, ainda, nos momentos de adversidades da vida, dos “famosos brancos” dos períodos de provas. Assim, o português se apresenta como um divisor social, pois na sociedade há “uns que sabem falar corretamente” e “outros” que não possuem tais habilidades, que precisam ser desenvolvidas na aprendizagem da Língua Portuguesa, pois, como afirma Fábio “sem ele não vive”, considerando que o português é cobrado nas diversas circunstâncias da vida em sociedade (Entrevista do estudante Fábio).

Nesse contexto, os/as alunos/as reconhecem que o estudo do português é “essencial para a vida”, porque ele possibilita o desenvolvimento de habilidades que permitem aos/as estudantes “aprender as regras direitinho e melhorar mais a língua”, pois “fala bem” quem tem domínio da norma culta padrão. Assim, podemos verificar que a constituição da identidade desses/as discentes se faz pela fala, pois, ao falar e escrever, o/a aluno/a “mais se diz do que diz, ou seja, ele se inscreve na escritura” (Lacan, 1996, 1998). “Falando, o sujeito vai produzir e

remeter a um texto que não é senão efeito” (Lachaud, 1996, p. 13), efeito de sujeito, efeito de memória.

Nos discursos dos/as discentes, embora a maioria considere a importância do português para suas vidas, não faltaram as apresentações das dificuldades do português, como relatou o aluno Lúcio (aluno negro) ao afirmar “eu não sou fã de português não, não gosto deste tanto de verbos”.

Ao responder a questão acerca das temáticas que gostariam que fossem trabalhadas nas aulas de português e que consideram importantes para sua vida em sociedade e o porquê, os/as estudantes nomearam: a escrita, o racismo, o relacionamento, as drogas, a violência, a família e a comunicação.

Notamos que as temáticas sugeridas estão relacionadas com o desejo não só de aprender português, mas também de discutir sobre o racismo, porque, segundo o relato de Davi “muita gente discrimina, né, a pessoa ser negra, não tem um trabalho, eu acho que tem que falar mais nas escolas, não só em português, acho que isto tem que ser dito nas escolas todas”.

Nesse contexto, os/as alunos/as consideram que os textos dados em sala são bons, porém, no entendimento de alguns discentes, por exemplo, Félix, os textos que Sueli fornece são muito fracos, pois são de matéria de oitava série e são muito fáceis; assim, acredita que a professora deveria exigir mais do aluno. Embora os/as estudantes tenham o livro didático doado pelo Estado, a docente usa textos que ela própria escolhe, copia no caderno e passa no quadro para os/as alunos/as copiarem as atividades.

Nesse sentido, a aluna Denise considera que a professora deveria desenvolver mais a literatura com os/as discentes, porque, conforme afirma a discente, a docente “só passava no quadro e não explicava direito pra gente o que era literatura; acho que é muito difícil o aluno aprender”. Para o aluno Lúcio, Sueli deveria parar mais para explicar, pois, segundo o discente, a professora passa “as coisas muito rápido, assim, tem aluno que não pega rápido, eu muita coisa eu fui chegando e passando muito rápido, eu boei, aí fiquei sem”. Lúcio relata que já houve reclamação na diretoria sobre essa prática da professora, mas não melhorou, pois Sueli continuava a expor a matéria de forma muito rápida e não tinha paciência de explicar.

Nessa perspectiva, os/as estudantes consideraram que a forma utilizada pela professora para avaliá-los/as, qual seja, por meio de exercícios, cópia de texto do livro, visto no caderno e comportamento é boa. Entretanto, alguns alunos, como por exemplo Fábio e Denise,

apresentaram suas críticas, considerando que Sueli deveria trabalhar mais com produção de textos, redação, porque os/as discentes são fracos em redação. Assim, a professora deveria trabalhar oralmente também na sala, no sentido de explicar e perguntar se os/as discentes entenderam a matéria copiada do quadro, porque só faziam cópia.

Embora os/as estudantes tenham feito críticas à prática de Sueli, os/as discentes afirmaram que têm um bom relacionamento com a professora. Todavia, tanto a aluna Tânia quanto a Anita queixaram-se da relação com Sueli. A estudante Tânia reclama que a professora sempre apagava o quadro enquanto estava a copiar a matéria e, além disso, a letra da docente não dava para entender e tinha que ficar a decifrar a palavra escrita no quadro, por isso não só a discente, mas todos/as os/as demais colegas de classe ficavam com raiva de Sueli. Essa queixa é confirmada pela discente Anita quando diz: “Eu fico com raiva dela porque ela é um pouquinho, né [ri], meia doidinha, mas não tem briga, graças a Deus, nunca tive briga com professor nenhum”. O aluno Félix considerou que o relacionamento com Sueli é “mais ou menos”, e Wesley afirmou que só participou de dez aulas da professora durante o ano, portanto não tem o que reclamar.

Os/as estudantes destacaram alguns aspectos do português em que se consideravam melhor aluno/a tais como: ortografia, escrita, poesia, verbos e oralidade. Não faltou aquele que considerou não ter nenhuma habilidade, porque tinha preguiça de ler, como foi o caso de Félix.

Para avaliar a consciência que o/a aluno/a tem a respeito da aprendizagem do português e a construção da sua própria identidade, os/as estudantes, em resposta à questão “Do que você estuda nas aulas de português, o que você utiliza na prática de sua vida fora da escola?”, em sua maioria, destacaram as linguagens escrita e oral. Três alunos consideraram que a “bagunça” nas aulas é um fator prejudicial no processo da aprendizagem do português, e Fábio informou que, durante as aulas, os/as discentes “quietinhos” são elogiados pela professora.

O uso das linguagens oral e escrita foi considerado nas relações interpessoais diversas. A preocupação com a “fala correta” diante de outras pessoas é recorrente na maioria dos enunciados dos/as discentes.

Em relação ao conhecimento da Lei 10.639/2003, os/as alunos/as demonstraram desconhecer a legislação que trata da inserção da cultura afrodescendente no currículo escolar. No entanto, a maioria considerou que a lei é muito importante não só para trazer a cultura afro-brasileira para dentro das escolas, mas, também, no entendimento de Lúcio, é “boa para

acabar com o racismo que tem muito branquinho com negro”. E, é importante ainda para valorizar as pessoas, aprender a lidar com as diferenças e respeitar os colegas conforme afirmou Denise:

Oh, a gente falou/ teve aqui esta feira de cultura que a gente fez sobre o racismo, né, e a gente fez este trabalho e... através do trabalho a gente pôde ver e assim valorizar né, a pessoa é/ como amigo também, a gente ter como amigo as pessoas, não ficar desfazendo de pessoa só porque é de cor diferente né, então assim... Agora da lei eu acho uma boa isto aí porque as pessoas ficam mais por dentro desta disciplina e aprendem também a respeitar o colega ou aquela pessoa que às vezes eles querem ficar debochando ou desprezando (Entrevista da estudante Denise).

Essa fala de Denise demonstra como os trabalhos para a efetivação da Lei 10.639/2003 nas escolas são importantes, mas ainda são incipientes no currículo escolar. Nesse sentido, a fala de Wesley considera que:

Eu achei uma ótima lei porque eu não tenho este preconceito, mas muita gente tem, já deveria ter sido desde antes, não só de agora, né, tem muita gente que acha que é filhinho de papai e tem dinheiro, é branquinho, que é melhor que os outros, então, tem que mostrar para este povo aí que não é porque a gente é preto, é o povo mais humilde, povo mais pobre, né, que a gente é gente que nem eles também (Entrevista do estudante Wesley).

Os/as discentes, ao se posicionarem sobre o racismo, consideraram que é “uma coisa chata até de falar, uma besteira, uma ignorância, uma bobagem” e, no dizer de Lúcio, não deveria existir, pois “o que fazem com o negro é uma coisa horrível”. Dos/as oito estudantes entrevistados/as, sete discentes identificaram-se como negros/as, e apenas Denise afirmou ser morena clara.

A maioria dos/as alunos/as considerou que não percebem preconceito racial na escola, mas, dentro da sala, entre os/as colegas. Nesse sentido, relataram sobre “brincadeiras” entre os/as discentes sobre a questão racial, tais como chamar os colegas de apelidos, como, por exemplo, “neguinho”, etc., conforme nos revelam os relatos dos/as alunos/as.

Tânia: Já, tem o menino que senta ali no canto, até esqueci o nome dele, eu acho que é Lúcio, não sei o nome dele, esqueci, os meninos ficam chamando ele assim: ah, neguinho, não sei o quê, no escuro não, a gente não te vê, fica falando assim, pondo apelido maldoso, nossa, eu não suporto apelido, odeio as pessoas assim, aí eu não sei, ele leva na brincadeira, mas a

pessoa fica chateada, né, eu não ia gostar, entendeu? Mas aí eles falam: ah, é brincadeira e que não sei o quê, mas eu não acho que é brincadeira, entendeu? (Entrevista da estudante Tânia).

Davi: Ah, se a pessoa tiver assim igual tem um menino da minha sala que ele é muito negro, muito negro não, ele é todo escuro, aí tipo assim vem com uma roupa vermelha, aí fala: nossa, eu só tô vendo a roupa vermelha, aí fala o nome dele, cadê ele? Aí, tipo assim, eu não gosto não, acho isto muito... ah, não, muito paia, velho, eu acho isso racista, mas aí eu vejo que é uma brincadeira, mas de mau gosto, eu acho que não devia fazer isto não, mas eu vejo que é só brincadeira, tá bom, só brincadeira mesmo (Entrevista do estudante Davi).

Fábio: Sim, tem um colega nosso ali que sentava ali, aí colocaram o apelido nele de neguinho, aí ficou aí tava: ô neguinho, ô neguinho daqui, ô neguinho dali, e o outro menino chamando os outros de boiola, ah... preto não presta, ah, preto é isto, preto é aquilo, faz um trem errado, ah, isto é serviço de preto, foi o neguinho que fez, ah, foi errado, foi o neguinho que fez. Igual na prova, ele deu uma afundada, prova de biologia, aí eles: ah, então foi neguinho, isto foi serviço de preto que ele fez na prova, sempre acontecendo isto, entendeu? (Entrevista do estudante Fábio).

Esses três relatos demonstram como o racismo se efetiva na sala de aula, sob a forma de “brincadeiras” daqueles/as que são mais próximos. Para Lúcio, que é o aluno nomeado de “neguinho”, só se percebe se a “brincadeira do/a colega/a” é brincadeira ou maldade pelo olhar. No olhar se percebe a rejeição, a negação ou aceitação. Pelo olhar do outro, o/a aluno/a discriminado/a inscreve no corpo tal olhar.

Nesse contexto, nota-se que os/as alunos/as têm consciência do preconceito racial existente nas escolas e também na sociedade e, muitas vezes, das mais variadas formas, são reproduzidos por meio de práticas discursivas na sala de aula, principalmente quando a professora não faz nenhuma intervenção. Contudo, percebemos que existe uma negação por parte dos/as alunos/as em reconhecer a existência do racismo na sala de aula, conforme se observa na fala do aluno Davi supracitado.

Conclui-se que as práticas discursivas de Sueli endereçadas aos/às estudantes negros/as não possibilitam a aprendizagem do português, nem o desenvolvimento de habilidades e nem a construção da identidade negra.

Não existe um diálogo entre Sueli e os/as discentes, mas apenas uma professora que tenta ensinar português e alunos/as “falantes” que querem aprender a Língua Portuguesa e desenvolver habilidades relativas à linguagem oral e escrita.

### **Síntese dos dados da professora Sueli**

A análise da categoria de Pessoa nos permitiu identificar um elevado uso da forma de autorreferência no singular nos enunciados de Sueli.

Observa-se que essa forma parece ser uma estratégia da professora não só para iniciar e ordenar as tarefas a serem desenvolvidas nas aulas, mas também determinar onde, como e em quanto tempo as atividades deveriam ser feitas. Com essa estratégia, Sueli buscava demarcar sua autoridade e poder como professora.

Percebe-se que o uso das expressões “ô gente, ô turma”, dos pronomes “você, quem” e do substantivo coletivo “pessoal”, assim como a não identificação dos/as alunos/as pelo nome próprio revelava um apagamento do sujeito, pois nomear a pessoa pelo nome é respeitá-la em sua identidade, já que o nome próprio é que singulariza as pessoas nos processos de interação social.

Nota-se, nos enunciados da docente, desde a primeira observação de aula, um “contrato silenciador das vozes” de seus/as discentes, cuja finalidade era mostrar “aos outros” que os/as estudantes eram inteligentes e capazes de aprender. Contudo, a forma como Sueli conduzia o ensino de português provocava muitos conflitos de vozes, insatisfações e resistência dos/as alunos/as durante todas as aulas.

Verifica-se que a prática pedagógica que Sueli adotava nas aulas de português visava silenciar os/as discentes e, para tanto, ela recorria à avaliação como mecanismo de poder. A docente não conseguia conduzir um trabalho de ensino de português com seus/suas discentes. A professora, nas poucas vezes em que tentou começar a explicação de algum conteúdo, geriu seus enunciados de forma categórica e de acordo com a linguagem escrita no livro de português.

Constata-se que, na maioria das aulas, a professora fazia uma avaliação negativa dos enunciados dos/as estudantes, inclusive quando eles/as reclamavam da forma desorganizada como Sueli escrevia os exercícios no quadro, ou, ainda, quando visavam deslocar o poder da professora em determinados momentos do evento aula.

Detecta-se que os enunciados interrompidos da professora visavam silenciar os/as alunos/as. Dessa forma, ao repreender constantemente os/as discentes, a docente buscava anular o discurso de cada aluno/a. Tanto a metodologia adotada pela professora, quanto o uso da estratégia de ameaça de avaliação para com os/as alunos/as, no entanto, só serviam para



desmotivar a aprendizagem dos/as alunos/as pelo português e gerar resistências à fala da professora.

Percebe-se que não havia uma preocupação de Sueli para com a linguagem dos/as discentes, mas com a escuta que os/as alunos/as não demonstravam pela sua palavra. Não havia também um empenho da docente para trabalhar com o desenvolvimento das habilidades básicas de leitura, escrita, oralidade, escuta e tantas outras que não eram desenvolvidas com os/as alunos/as durante as aulas. Nesse sentido, observa-se que a professora não fazia nenhuma intervenção na forma de tratamento e no vocabulário de palavras “grotescas” que os/as estudantes usavam em sala de aula.

Constata-se que Sueli não só excluía o/a aluno/a da possibilidade de aprender uma linguagem padrão culta, mas também contribuía para autorizá-lo/la a não fazer uso do código padrão escolarizado e de formas de tratamento mais refinadas no convívio social.

Detecta-se um “relaxamento” da professora quanto ao comprometimento com o ensino do português e com a aprendizagem dos/as alunos/as da língua padrão, não só porque a professora destacou que o livro que usa é “pobre”, mas também porque afirmou que usa um livro que não “aperta” o aluno, não é um livro difícil. Todavia, o que Sueli fazia, em todo o tempo da aula, era só copiar os exercícios no quadro e repetir a leitura do texto que escrevia, enquanto seus/suas discentes tentavam copiar.

Pode-se concluir que os enunciados de avaliação da professora só serviam para desmotivar a aprendizagem do português, criar conflitos em sala e impedir o crescimento intelectual dos/as estudantes, o que, como consequência, não contribuía para a construção da identidade negra do/a aluno/a na sala de aula.

Assim, nessa tessitura de relações, por meio de seu operador identitário, a professora Sueli toma os/as alunos/as como faladores e como sujeitos incapazes, que não levam o estudo a sério, e desempenha o papel de professora que nega as diferenças identitárias dos/as interlocutores/as no processo do ensino do português.



## **6. COINCIDÊNCIAS E NÃO COINCIDÊNCIAS ENTRE PROFESSORES/PROFESSORAS**

Ao terminar a análise de cada caso, identificamos, agora, algumas coincidências e não coincidências entre as práticas discursivas dos docentes no processo de interação com os/as discentes na sala de aula.

Notamos, nos enunciados da professora Rita, a partir das formas de autorreferência, uma alternância do uso “eu/nós”, o que nos leva a perceber um discurso mitigador do seu poder no controle da turma. Ao mesmo tempo, com essa estratégia, a professora queria demonstrar aos/às discentes que, também, estava envolvida no processo de aprendizagem do português. No entanto, essas estratégias se assemelham mais a maneiras de mascarar a manifestação de poder de Rita em relação aos/às educandos/as. De fato, parece ser com essas formas de autorreferência e referência ao “outro” que Rita conseguia manter a distância de seus/as alunos/as no processo de ensino do português.

Já nos enunciados de Lúcio e Sueli, a alternância é, como foi visto, dos pronomes “eu/vocês” e o uso do substantivo “gente”, que nos revelam uma forma autoritária de poder do/a professor/a, demonstrando uma tentativa de controlar a turma e mostrar aos/às alunos/as a legitimidade dele/a na função de professor/a de Língua Portuguesa. Todavia, enquanto a maior preocupação demonstrada nos enunciados do professor Lúcio era a respeito da avaliação, a de Sueli era pela escuta de seus/suas discentes. Ambos, no entanto, buscavam, por meio do autoritarismo da avaliação, controlar o comportamento dos/as alunos/as e tentar ensinar português.

As estratégias dos/as três professores/as, entretanto, serviam não para viabilizar o aprendizado dos/as estudantes quanto ao ensino do português, mas, ao contrário, contribuíam para desmotivá-los/as. Consequentemente, tanto o desenvolvimento das habilidades básicas de escuta, leitura, escrita e oralidade, quanto o próprio ensino do português ficavam extremamente comprometidos. Isso contribuía para manter os/as discentes não só distanciados dos/as professores/as, mas, também, da aquisição do português padrão.

Ao analisar a relação dos enunciados dos/as professores/as, identificamos que Rita usava frases interrogativas suspensivas durante todas as aulas com a finalidade de levar os/as alunos/as a construírem o conhecimento (considerando, embora, que enunciados suspensivos podem causar constrangimentos nos destinatários); no entanto, ela própria dava as respostas

para todas as perguntas que fazia aos/às discentes. Dessa forma, com suas práticas discursivas, a professora controlava a fala e as ações de seus/suas alunos/as no sentido de inviabilizar a participação deles/as, o que lhes impossibilitava a produção da aprendizagem dos atos de pensar, ler, interpretar, questionar, etc.

Além disso, durante as aulas de português, com estratégias discursivas particulares e interrupção de enunciados, a docente criava rótulos para seus/suas alunos/as negros/as, como vimos, alguns até insultuosos como: “besta”, “mentirosos”, “atrasados”, “ladrão de caneta”, entre outros. E, ao fazer uso das estratégias de repreensão, interrupção de enunciados, avaliação negativa, etc., a professora utilizava enunciados ameaçadores de face positiva dos/as discentes que atingiam a autoimagem do/a aluno/a negro/a em sala de aula.

Na análise das aulas do professor Lúcio e da professora Sueli, percebemos que seus enunciados discursivos e suas práticas estavam pautados no uso da avaliação como mecanismo de poder para tentar dar conta de controlar o comportamento dos/as discentes e silenciá-los/as em sala de aula.

Portanto, em relação aos três docentes, na categoria Pessoa, podemos concluir que seus enunciados de repreensão buscavam anular o discurso de cada aluno/a. Contudo, tanto a metodologia adotada pelo/as professor/as, quanto o uso de estratégias de repreensão e ameaças de avaliação só serviam para desmotivar a aprendizagem dos/as alunos/as pelo português e gerar resistência durante as aulas.

O que se constata é que é no fato de refutar, concordar ou poder ampliar o enunciado do outro (o/as locutor/as Lúcio, Rita e Sueli) que os/as interlocutores/as (alunos/as) tornam-se sujeitos responsivos ativos. Nas relações interpessoais na sala de aula quando os/as interlocutores/as internalizam e revozeiam os enunciados dos outros, o caráter dialógico necessário ao processo de aprendizagem do português e à constituição da identidade dos sujeitos está presente. Todavia, o que se presencia nas aulas de Rita é que a enunciação da professora retorna para si própria, pois a docente mantém-se distante de seus/suas interlocutores/as, em uma atitude contrária ao que Bakhtin (2004, p. 79) nos assevera quando diz que “nenhuma enunciação verbalizada pode ser atribuída exclusivamente a quem a enunciou: é produto da interação entre falantes e em termos mais amplos, produto de toda uma situação social em que ela surgiu”.

Nesse sentido o que se espera na prática pedagógica de um/a professor/a de português e de outras disciplinas é que ele/a como locutor/a, em um diálogo, espere uma resposta dos/as

discentes com os/as quais se relaciona e para os/as quais leciona. No caso dos três professores seria fundamental que os docentes pudessem exercer uma influência didática sobre os/as discentes, suscitasse uma apreciação crítica, etc., a fim de que os/as alunos/as pudessem se posicionar como protagonistas ao executarem as tarefas propostas para o ensino do português.

Ao analisar a categoria do Diálogo de vozes, pudemos observar que a prática discursiva da professora Rita não permitia que as vozes de seus/suas alunos/as fossem ouvidas, já que os enunciados deles/as não eram integrados ao discurso da professora durante as aulas.

Nesse sentido, identificamos uma polifonia de vozes silenciadas ao lado da monofonia da voz da professora. Não existia uma interação entre a professora e os/as discentes.

Nas aulas do professor Lúcio, constatamos que existia uma interatividade com os/as estudantes, mas não havia uma interação durante as aulas. O que o professor buscava, com seu constante pedido de silêncio e a exigência de bom comportamento, não era a quietude da turma, mas, sim, o silêncio da palavra dos/as alunos/as que insistiam em falar entre si, mas se calavam frente a um diálogo com o professor.

Os enunciados de Lúcio levavam os/as discentes a construir uma imagem de fracassados, à medida que esses/as apresentavam, durante as aulas, muitas dificuldades para resolverem os exercícios gramaticais dados como atividade.

Nos enunciados de Sueli, percebemos, desde a primeira observação de aula, um “contrato silenciador das vozes” de seus/suas discentes. Na maioria das aulas, a professora fazia uma avaliação negativa dos enunciados dos/as alunos/as, inclusive quando esses/as tentavam deslocar o poder da professora em determinados momentos do evento aula.

Concluindo, constatamos que, enquanto, nas aulas de Rita, predominava uma monofonia de voz, nas aulas de Lúcio e Sueli havia um conflito de vozes entre professor/a e alunos/as. Todavia, em se tratando de práticas discursivas, verificamos que os três docentes visavam silenciar os/as alunos/as, ao mesmo tempo em que não havia diálogo entre docentes e alunos/as em sala de aula.

A análise da relação dos enunciados do/as professor/as em relação aos enunciados dos/as alunos/as nos permitiu perceber que a professora Rita conduzia suas aulas apresentando determinadas proposições como verdades universais e não passíveis de questionamento na medida em que impedia o/a aluno/a de expressar seus pensamentos, dúvidas ou conhecimentos prévios sobre algum conteúdo trabalhado em sala.

Situação semelhante se verificava nas aulas do professor Lúcio, haja vista que se pautava no saber rigoroso e inquestionável da gramática.

Em relação à professora Sueli, percebemos que a docente não conseguia conduzir o trabalho de ensino do português com seus/suas discentes. Todavia, nas poucas vezes em que Sueli tentava explicar algum conteúdo, a professora também geria seus enunciados de forma categórica e de acordo com a linguagem escrita no livro de português.

Constatamos, portanto, que os três docentes apresentavam seus enunciados de forma categórica ao fazer uso da linguagem formal; todavia, não conseguiam, igualmente, promover o desenvolvimento das habilidades básicas de leitura, escrita, oralidade, escuta e tantas outras necessárias aos/às alunos/as durante as aulas.

Por fim, na análise da categoria *Ethos*, percebemos que Rita conduzia o processo de letramento dos/as discentes não permitindo que as diferenças socioculturais aparecessem na sala de aula.

A docente manifestava resistência à forma de linguagem trazida pelos/as discentes durante as aulas e reproduzia, em sala, com sua prática discursiva, diversos conceitos, certos estereótipos, tomados como verdades, que poderiam ser internalizados pelos/as estudantes na constituição de suas identidades e seus discursos.

Notamos que o professor Lúcio, embora demonstrasse, em suas aulas, uma grande preocupação com a língua padrão, não se utilizava de estratégias que motivassem a sua aprendizagem pelos/as discentes, pois não conseguia trabalhar tal modalidade da língua sem exigir um “bom comportamento” e buscar o silenciamento dos/as alunos/as. O professor manifestava uma grande dificuldade em lidar tanto com a forma como os/as alunos/as se comportavam em sala, como com as dificuldades de aprendizagem que os/as estudantes apresentavam .

A professora Sueli não demonstrava qualquer preocupação com a linguagem dos/as discentes, mas com a falta de escuta em relação à sua palavra. Constatamos que não havia empenho com o desenvolvimento nem da escrita, nem da linguagem oral dos/as discentes considerando que a professora não processava nenhuma intervenção na forma de tratamento e no vocabulário de palavras “grotescas” que os/as estudantes usavam durante as aulas.

Percebemos que, embora a resistência à linguagem dos/as alunos/as tenha sido manifestada de formas diferentes, ela apareceu na prática discursiva dos três docentes. E mais

que, enquanto o/as professor/as buscavam silenciar os/as discentes por meio de diferentes estratégias, o ensino do português ficava muito comprometido.

Observamos que os/as docentes não só desconheciam a Lei Federal 10.639/2003, como negligenciavam a aplicação dos dispositivos dessa lei quanto à constituição histórica desses/as alunos/as e suas famílias no que se refere às representações sociolinguísticas que os/as discentes traziam para a sala de aula. Os/as estudantes, por sua vez, embora não tivessem qualquer conhecimento a respeito da lei, avaliaram que ela é importante para ajudar a minimizar práticas racistas ainda presentes no contexto e na sociedade.

Por fim, consideramos, como Fairclough (1992), que o ser humano se constitui na e por meio da alteridade. Para isso, é fundamental compreender o discurso como o meio através do qual nos é possível entender que a nossa participação nas diversas esferas da vida social, principalmente na sala de aula no ensino da linguagem, determina quem somos e como avaliamos o outro e como pensamos que esse outro nos avalia, desencadeando um processo ininterrupto de (re)construção de nossas identidades.





## 7. CONCLUSÕES

Ao longo desta pesquisa, buscamos, como objetivo geral, compreender o processo discursivo pelo qual os/as professores/as do Ensino Médio constroem a identidade de jovens negros/as em processos de letramento na sala de aula.

Tentamos relacionar as práticas discursivas com os modos como os/as alunos/as se posicionam nas práticas de letramento e, mais amplamente, nas práticas sociais. Também buscamos identificar se os discursos dos/as professores/as possibilitam aos/às alunos/as tanto um desenvolvimento do domínio dos saberes linguísticos necessários para a sua cidadania, quanto o desenvolvimento de uma consciência racial que os leve à desconstrução de valores negativos introjetados a respeito da imagem negra durante o processo de socialização.

A partir do momento em que o/a aluno/a adquire essa consciência racial, a associação entre sua identidade com valores positivos pode ser construída historicamente.

Nesse sentido, o/a aluno/a pode descobrir que a rejeição do outro refere-se a um tipo de afeto negativo que atravessou a vida de toda a população afro-brasileira e ainda a assombra nos dias atuais, no contexto escolar, seja na sala de aula e nos discursos dos educadores, quanto no material escolar e no currículo.

No entanto, quando esse discurso de outrem for (res)significado pelo/a aluno/a, esse/a discente poderá descobrir quem ele/a próprio/a é e se reconhecerá enquanto sujeito negro, pois todo discurso, segundo Bakhtin (2003), se constitui de uma fronteira do que é seu (discurso do/a aluno/a) e daquilo que é do outro (discurso do/a professor/a).

Consideramos que a linguagem é um fenômeno profundamente social e histórico e por isso mesmo é o lugar de manifestação da ideologia. Assim, entendemos que o sujeito, inserido em seu meio social, será constituído pelos discursos que o circundam. Constitui-se como sujeito e constrói sua identidade ouvindo e assimilando as palavras e os discursos do outro (mãe, pai, colega, professor/a, comunidade).

Escolhemos, então, a aula de português para identificar que discursos proferidos pelos/as professores/as podem ajudar o/a aluno/a negro/a a construir sua identidade, identificar-se e reconhecer-se como sujeito negro, com direito a voz e vez.

Iniciamos nosso estudo procedendo, no capítulo primeiro, a uma apresentação do histórico do racismo no Brasil e sua influência na identidade étnico-racial do negro brasileiro no currículo escolar e na sala de aula. No segundo capítulo, apresentamos o conceito de identidade

formulado no âmbito da psicologia, da psicanálise e dos estudos culturais, onde abordamos a complexidade dessa temática e apresentamos também outros estudos a esse respeito. No terceiro capítulo, ao descrevermos sobre a linguagem como uma prática social que produz interação e constitui sujeitos, buscamos apresentar os conceitos da teoria da linguagem propostos por diversos teóricos que trabalham com a língua(gem) enquanto discurso/interação, e demais estudos do multiculturalismo que abordam a linguagem como construtora de subjetividades. No quarto capítulo, ao descrever a metodologia, relatamos nosso percurso até a análise dos discursos dos professores. Justificamos o uso dos estudos de casos propostos e da teoria escolhida para fundamentar nossa análise, bem como demonstramos os procedimentos utilizados para esta pesquisa. Enfim, relatamos o nosso percurso de trabalho. No quinto capítulo, procedemos às análises dos três estudos de casos, iniciando/as a partir dos dados obtidos pelas entrevistas do/as professor/as; em segundo lugar, pela observação das aulas e, em terceiro lugar, perspectivados pelos olhares dos/as discentes nas entrevistas que foram realizadas. No sexto capítulo, buscamos traçar algumas coincidências e divergências nos discursos do/as docentes em interação com os/as alunos/as negros/as nas aulas de português.

Concluimos que não houve desenvolvimento da consciência racial, mas a reprodução da identificação desse/a aluno/a, durante a aprendizagem de português, de um ideal de ego branco, com uma prática discursiva da elite dominante. Também verificamos que a aprendizagem da língua padrão, em todas as atividades organizadas para um processo de letramento tornava-se uma barreira para o desenvolvimento intelectual de cada aluno/a, conquanto todos/as os/as discentes demonstrassem ter consciência da importância dessa língua padrão para suas práticas sociais. Constatamos que esses/as alunos/as não chegaram a adquirir o domínio dos processos linguísticos que lhe possibilitariam o desenvolvimento das habilidades de leitura, escrita, fala e escuta e a construção da cidadania. Especificamente nessa investigação, no que se refere ao/as professor/as, buscamos, nas entrevistas, identificar a concepção de ensino de Língua Portuguesa que eles têm. Verificou-se que o/as professor/as têm uma visão instrumental, técnica do português. Nesse sentido, o processo de aprendizagem do idioma ficava extremamente comprometido. Ao tentarmos, também, identificar o conhecimento do/as docentes e dos/as discentes a respeito da Lei Federal 10.639/2003 e relacionar esse conhecimento com as práticas discursivas e pedagógicas do/as professor/as, constatamos que os sujeitos do processo ensino-aprendizagem (professor/as e alunos/as), embora desconheçam a legislação a respeito do ensino da cultura afro-brasileira no currículo

escolar, consideram que tal legislação é fundamental para que se minimizem as práticas racistas ainda presentes nas escolas, principalmente por meio das “brincadeiras”, e também na sociedade. Com exceção de um ou outro discente, tanto professor/as quanto alunos/as negam as práticas racistas na escola e na sala de aula, pois consideram que são “meras brincadeiras”. Ao identificar e caracterizar as vozes do discurso nas aulas desse/as professor/as, verifica-se que não há um dialogismo entre docentes e discentes no contrato de comunicação da sala de aula. Detectamos que as vozes dos/as alunos/as são silenciadas e, conseqüentemente, não há desenvolvimento das habilidades básicas propostas nos PCN's para serem adquiridas pelos/as alunos/as nas aulas de português no Ensino Médio. O controle de tópicos das aulas é marcado por um discurso autoritário dos/as docentes. Ao tentarmos relacionar os possíveis efeitos do discurso do/as professor/as nos/as discentes negros/as, percebemos que não houve um desenvolvimento da consciência racial dos/as alunos/as, nem o aprendizado do português. Tendo como objetivos, nas entrevistas dos/as discentes, identificar o conhecimento da Lei 10.639/2003 e identificar as práticas discursivas do/as docentes nas aulas e relacioná-las com os possíveis efeitos na vida dos/as alunos/as, conclui-se que não se construiu a identidade negra. O que se efetiva é a reprodução de um ideal de ego branco, ainda demarcado no currículo escolar. Tudo isso gera o silenciamento dos/as discentes negros/as e, conseqüentemente, a invisibilidade deles/as na sala de aula. Constatamos, não só pela análise das aulas mas, também, pelos discursos dos/as discentes, que as aulas de Língua Portuguesa não contribuíram para ajudar os/as discentes negros a construir suas identidades e se (re)conhecerem como sujeitos negros. Para alcançar tais objetivos adotamos os procedimentos já explicados e detalhados anteriormente.

Concluimos, neste sétimo capítulo, afirmando que o estudo foi desafiador, na medida em que trabalhamos com uma temática muito complexa e com uma questão tão delicada como a identidade do/a aluno/a negro/a constituído pela e na linguagem, lugar esse de conflito ideológico e de construção de identidade.

Consideramos, ao finalizar esse trabalho, que os sujeitos de discurso não são produtores únicos dos sentidos nem sujeitos totalmente assujeitados a uma estrutura fechada. A sala de aula, especialmente, pode e necessita ser um espaço mais transformador do que reprodutor. Assim, os/as professores/as de português, durante os processos de letramento, devem empenhar-se para que essa mudança ocorra, mesmo que ela conviva com a reprodução.

Nesse contexto, todas as atividades do processo de letramento, seja de leitura, escrita, fala e escuta, passam a ter um caráter produtivo, transformador de sentidos e de sujeitos, isto é, tornam-se um verdadeiro espaço de interação em que a tensão e o conflito estão presentes.

Dessa forma, o/a aluno/a e o/a professor/a como interlocutores/as são, de fato sujeitos inscritos em lugares já anteriormente estabelecidos, por meio dos quais constroem sua identidade e passam a ocupar posições, através desse sistema de lugares institucionalizados, lugares que lhes dizem o que podem e devem dizer, o que podem e devem ser, de acordo com as regras que determinam seus discursos.

Confirmamos a nossa hipótese de que o discurso do/a professor/a constitui uma prática que diz ao/à aluno/a negro/a o que significa ser uma pessoa letrada, o que ele/a pode ou não ser e influencia na aprendizagem e na construção de sua identidade, conforme constatamos.

Tal discurso também influencia tanto para silenciar o/a aluno/a negro/a em sala e impedi-lo/a de adquirir o domínio da aprendizagem das habilidades básicas de leitura e escrita quanto para negar aos/às estudantes os conhecimentos básicos para a sua inserção no mundo da escrita em nossa sociedade. Tudo isso faz com que os/as alunos/as fiquem impedidos/as tanto de se tornarem verdadeiros/as cidadãos/cidadãs, quanto de se constituírem enquanto sujeitos letrados.

Portanto, na prática, transformar as aulas de Língua Portuguesa em momentos de interação significa proporcionar aos/às interlocutores/as um espaço verdadeiro para que possam livremente, por meio de sua língua(gem), construir conhecimentos num processo criativo, em vez de se submeterem ao uso de metodologias reprodutivistas.

Os/as professores/as precisam, portanto, de discutir, no coletivo do âmbito escolar, as questões relativas ao racismo que interferem na aprendizagem dos/as alunos/as, pois tanto o/a aluno/a quanto o/a professor/a ao saber quem é cada um (quem sou eu?), pode se relacionar com a diferença do outro sem tentar silenciá-lo, excluí-lo, rotulá-lo ou marginalizá-lo com seus discursos.

Acreditamos que trabalhar com as diferenças que o outro nos revela é uma aprendizagem. Nesse sentido, é fundamental que tanto o/a professor/a quanto o/a aluno/a se coloquem em uma posição de abertura para lidar com essas diferenças no contexto escolar e em todos os demais espaços sociais.

É necessário planejar as aulas levando em conta as diferenças, muitas vezes, ocultas no currículo escolar que determina quais são as “vozes” que podem falar e as que devem ser silenciadas; quais as histórias que podem ser contadas e as que não devem ser reveladas; quais as culturas que devem ser apresentadas e quais devem ser negadas.

É importante que os/as docentes possam repensar suas próprias concepções de mundo, cultura, sociedade, educação, etnia, pessoa, pois é a partir da concepção que cada professor/a tem a esse respeito que ele/a desenvolve seu trabalho de ensino da Língua Portuguesa.

Para finalizar o trabalho, esperamos que este estudo possa contribuir para uma reflexão a respeito das práticas discursivas dos/das professores/as sobre a temática do ensino do português e da construção da identidade dos/as discentes na sala de aula, além de ensejar futuras investigações.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almeida, J. A. M. (2005). *Sobre a anamorfose: Identidade e emancipação na velhice* (Tese de doutorado). PUCSP, São Paulo.
- Althusser, L. (1985, 2001). *Aparelhos ideológicos de Estado*. Rio de Janeiro: Graal.
- Bagno, M. (2001). *Português ou brasileiro? Um convite à pesquisa*. São Paulo: Parábola Editorial.
- Baillauqués, S. (2001). Trabalho das representações na formação dos professores. In L. Paquay et al. (Orgs.), *Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?* Porto Alegre: Artmed.
- Bakhtin, M. (1979, 2003). *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes.
- Bakhtin, M. (1992, 1999, 2004). *Marxismo e filosofia da linguagem: Problemas fundamentais do método sociológico da linguagem*. São Paulo: Hucitec.
- Bakhtin, M. (2002). *Questões de literatura e de estética: A teoria do romance*. São Paulo: Hucitec.
- Bakhtin, M., & Voloshinov, V. N. (1986). *Marxismo e filosofia da linguagem: Problemas fundamentais do método sociológico da linguagem* (3ª ed.). São Paulo: Hucitec.
- Bell, J. (1989). *Doing your research project: A guide for the first-time researchers in education and social science*. Milton Keynes, England: Open University Press.
- Bento, M. A. S. (Org.). (2000). *Ação afirmativa e diversidade no trabalho: Desafios e possibilidades*. São Paulo: CEERT/CRP, 6 Região.
- Benveniste, E. (2005). *Problemas de Linguística Geral I* (7ª ed.). Campinas, SP: Pontes.
- Bernstein, B. (1990). *Class, codes and control. The structuring of pedagogic discourse* (vol. IV). London: Routledge.
- Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, symbolic control and identity: Theory, research critique* (ed. revista). Oxford: Rowman & Littlefield.
- Bobbio, N. (1995). *Estado, governo e sociedade: Para uma teoria geral da política*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Brasil (1986). *Convenção Nacional do Negro*. Brasília.
- Brasil (1988). *Constituição: República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal.

- Brasil (1996). *Lei 9394/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: Senado Federal.
- Brasil (1997a). *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC/SEF.
- Brasil (1997b). *Parâmetros Curriculares Nacionais: Primeiro e Segundo Ciclo do Ensino Fundamental – Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF.
- Brasil (2000, 2006). *Parâmetros Curriculares Nacionais: Orientações Curriculares para Ensino Médio de Língua Portuguesa* (vol. 1). Brasília: MEC/SEF.
- Brasil (2003). *Lei nº 10.639, de 09/01/03*. Brasília: Senado Federal.
- Brasil/INEP (2007). *Educacenso. Censo Escolar 2007: Caderno de instrução*. Disponível em <http://www.scribd.com/doc/925483/Caderno-de-Instrucoes-para-Censo-Escolar-1204?page=12>.
- Braudel, F. (1984). *O Mediterrâneo e o mundo mediterrânico na época de Felipe II*. São Paulo: Martins Fontes.
- Brown, J. D., & Rodgers, T. (2002). *Doing second language research*. Oxford: Oxford University Press.
- Cademartori, L. (1995). *O que é literatura infantil*. São Paulo: Brasiliense.
- Cândido, A. (1995). *O direito à literatura. Vários escritos*. São Paulo: Duas Cidades.
- Cardoso, M. A. (2002). *O movimento negro em Belo Horizonte: 1978-1998*. Belo Horizonte: Mazza Edições.
- Carranca, F. (2006). É possível trabalhar a inclusão reconhecendo a diversidade racial. *Revista Criança*, 42.
- Carreira, M. H. A. (1997). *Modalisation linguistique en situation d'interlocution: Proxémique verbale et modalités en portugais*. Paris: Éditions Peters Louven.
- Carvalho, M. P. (2004). Quem são os meninos que fracassam na escola? *Cadernos de Pesquisa*, 34(121), 11-40.
- Carvalho, M. P. (2005). Quem é negro, quem é branco: Desempenho escolar e classificação racial de alunos. *Revista Brasileira de Educação*, 28.
- Cavalleiro, E. (1999). *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: Racismo, preconceito e discriminação na Educação Infantil* (Dissertação de mestrado). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.
- Cavalleiro, E. (2000). *Do silêncio do lar ao silêncio escolar. Educação e poder, racismo, preconceito e discriminação na Educação Infantil*. São Paulo: Summus.



- Cavalleiro, E. (Org.). (2001). *Racismo e anti-racismo na educação: Repensando nossa escola*. São Paulo: Summus.
- Cazden, C. (1991). *El discurso en el aula: El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Centro de Estudos e Defesa do Negro do Pará (CEDENPA) (s/d). *Raça Negra. A luta pela liberdade*. Belém.
- Charaudeau, P. (1983). *Languages et discours. Elements de sémiolinguistique (theorie et pratique)*. Paris: Hachette.
- Charaudeau, P. (1993). *Le contrat de communication dans la situation de classe*. Paris: Université de Paris XIII (CAD).
- Charaudeau, P. (1995). Une analyse sémiolinguistique du discours. *Revue Langages*.
- Charaudeau, P. (1996). Para uma nova análise do discurso. In A. D. Carneiro (Org.), *O discurso da mídia*. Rio de Janeiro: Oficina do Autor.
- Charaudeau, P. (1999). Análise do discurso: Controvérsias e perspectivas. In H. Mari, S. Pires, A. R. Cruz & I. L. Machado (Orgs.), *Fundamentos e dimensões da análise do discurso* (pp. 27-43). Belo Horizonte: FALE-UFMG.
- Chauí, M. (1976). A destruição da subjetividade na filosofia contemporânea. *Jornal de Psicanálise*, 20, 29-36.
- Chauí, M. (1980). *O que é ideologia*. São Paulo: Cortez.
- Chnaiderman, M. (1998). Língua(s)-linguagem(ns)-identidade(s)-movimento(s): Uma abordagem psicanalítica. In I. Signorini (Org.), *Língua(gem) e identidade: Elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas, SP: Mercado das Letras.
- Ciampa, A. C. (1988). Identidade. In S. Lane & W. Codo (Orgs.), *Psicologia Social: O homem em movimento* (pp. 58-75). São Paulo: Brasiliense.
- Claval, P. (1996). A geografia cultural: O estado da arte. In Rosendhal, Z. & Corrêa, R. L. (Orgs.), *Manifestações da cultura no espaço* (pp. 59-98). Rio de Janeiro: Ed. UERJ.
- Costa, J. F. (1987, 1989) *Psicanálise e contexto cultural: Imaginário psicanalítico, grupos e psicoterapia*. Rio de Janeiro: Campus.
- Coutinho, C., & Chaves, J. (2002). O estudo de caso na investigação em tecnologia educativa em Portugal. *Revista Portuguesa de Educação*, 15(1), 221-244.
- D'Adesky, J. (1997). Pluralismo étnico e multiculturalismo. *Afro-Ásia*, 19/20, 165-182.
- DaMatta, R. (1984). *O que faz o Brasil, Brasil?* Rio de Janeiro: Rocco.

- Davis, D. J. (2000). *Afro-brasileiros hoje*. São Paulo: Summus.
- Dayrell, J. (Org). (2001). *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: UFMG.
- Denora, T., & Mehan, H. (1994). Genius: A social construction – The case of Beethoven's initial recognition. In T. R. Sarbin & J. I. Kitsuse (Eds.), *Constructing the social* (pp. 157-173). London: Sage Publications.
- Dias, M. T. R. (1979). *Desigualdades sociais e oportunidade educacional: A produção do fracasso* (Dissertação de mestrado). IUPERJ, Rio de Janeiro.
- Dubois, J., Giacomo, M., Guespin, L., Marcellesi, C., Marcellesi, J. B., & Mevel, J. P. (2011). *Dicionário de Linguística*. São Paulo: Cultrix.
- Erikson, E. (1976, 1987). *Identidade, juventude e crise*. Rio de Janeiro: Guanabara.
- Esteban, M. T. (1999). *Avaliação: Uma prática em busca de novos sentidos*. Rio de Janeiro: DP&A.
- Esteban, M. T. (2001). *A avaliação no cotidiano escolar* (2ª ed.). Rio de Janeiro: DP&A.
- Esteban, M. T. (2002a). *O que sabe quem erra? Reflexões sobre avaliação e fracasso escolar*. Rio de Janeiro: DP&A.
- Esteban, M. T. (2002b). A avaliação no processo ensino/aprendizagem: Os desafios postos pelas múltiplas faces do cotidiano. *Revista Brasileira de Educação*, 19, 129-137.
- Fairclough, N. (1989). *Language and power*. New York: Longman.
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and social change*. Cambridge: Polity Press.
- Fairclough, N. (2001). *Discurso e mudança social*. Brasília: Editora Universidade de Brasília.
- Fairclough, N. (2003). Analysing discourse. Textual analysis for social research. *Proceedings of the 33rd International Systemic Functional Congress*. London: Routledge.
- Fernandes, C. (2005). *Análise do discurso: Reflexões introdutórias*. Goiânia: Trilhas Urbanas.
- Ferreira, A. B. H. (1986). *Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa* (2ª ed.). Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Ferreira, A. B. H. (2004). *Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa* (3ª ed.). Curitiba: Positivo.
- Ferreira, R. F. (2000). *Afro-descendente: Uma identidade em construção*. Rio Janeiro: Pallas; São Paulo: Educ/FAPESP.
- Ferreiro, E. (2001). *Cultura escrita e educação*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Fidel, R. (1992). The case study method: A case study. In J. D. Glazier & R. R. Powell, *Qualitative research in information management* (pp. 37-50). Englewood, CO: Libraries Unlimited.

- Figueira, V. M. (1990). O preconceito racial na escola. *Estudos Afro-Asiáticos*, 18, 63-72.
- Flores, V. N., Barbisan, L. B., Finatto, M. J. B., & Teixeira, M. (Org.). (2009). *Dicionário de linguística da enunciação*. São Paulo: Contexto.
- Fonseca, D. J. (1994). *A piada: Discurso sutil de exclusão, um estudo do risível no "racismo à brasileira"* (Dissertação de mestrado). Pontifícia Universidade Católica (PUC) de São Paulo.
- Foucault, M. (1979). *Nascimento da biopolítica*. São Paulo: Martins Fontes.
- Foucault, M. (1982, 1992). *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal.
- Foucault, M. (1995). O sujeito e o poder. In P. Rabinow & H. M. Dreyfuss, *Foucault: Uma trajetória filosófica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Foucault, M. (1999). *A ordem do discurso*. São Paulo: Edições Loyola.
- Franchi, C. (1986). Reflexões sobre a modularidade da mente. *Boletim da ABRALIN*, 8, 17-35.
- Franchi, C. (1992). Linguagem: Atividade constitutiva. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, 22, 9-39.
- Franchi, E. (1987). *E as crianças eram difíceis... A redação na escola*. São Paulo: Martins Fontes.
- Fraser, B. (1980). Conversational mitigation. *Journal of Pragmatics*, 4, 341-350.
- Fraser, B. (1990). Perspectives on politeness. *Journal of Pragmatics*, 14, 219-236.
- Freire, P. (1970, 1974, 1987). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1979). *Educação e mudança* (12ª ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1980). *Conscientização: Teoria e prática da Libertação. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Cortez & Moraes.
- Freire, P. (1993). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (2011). *A importância do ato de ler – Em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez.
- Freire, P., & Macedo, D. (1990). *Alfabetização: Leitura do mundo, leitura da palavra*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freitas, M. T. A. (1997). Bakhtin e Vygotsky: Um encontro possível. In B. Brait (Org.), *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. São Paulo: UNICAMP.
- Freud, A. (2001). *Le moi et les mécanismes de défense*. Paris: Editora Presses Universitaires de France.

- Freud, S. (2010). *Obras completas (vol. 12) – Introdução ao narcisismo, ensaios de metapsicologia e outros textos (1914-1916)*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Geraldi, J. W. (1993). *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- Geraldi, J. W. (2002). *Linguagem e ensino, exercícios de militância e divulgação*. Campinas, SP: ALB & Mercado de Letras.
- Geraldi, J. W. (2003). A linguagem nos processos sociais de constituição da subjetividade. In G. Rocha & M. G. Costa Val (Orgs.), *Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto – O sujeito-autor* (pp. 15-27). Belo Horizonte: Autêntica.
- Geraldi, J. W. (Org.). (2004). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática.
- Gnerre, M. (1998). *Linguagem, escrita e poder* (4ª ed.). São Paulo: Martins Fontes.
- Goffman, E. (1970). *Ritual de la interacción*. Buenos Aires: Tiempo Contemporáneo.
- Goldfeld, M. (1997). *A criança surda: Linguagem e cognição numa perspectiva sóciointeracionista*. São Paulo: Plexus.
- Gomes, N. L. (1995). *A mulher negra que vi de perto*. Belo Horizonte: Maza Edições.
- Gomes, N. L. (2001). Escola e diversidade étnica-cultural: Um diálogo possível. In J. Dayrell (Org.), *Múltiplos olhares sobre educação e cultura* (pp. 85-91). Belo Horizonte: Ed. UFMG.
- Gomes, N. L. (2003). Cultura negra e educação. *Revista Brasileira de Educação*, 23, 75-85.
- Gomes, N. L. (2005). Educação e diversidade etnicocultural. In M. Ramos, J. Adão & G. Barros (Coord.), *Diversidade na educação: Reflexões e experiências*. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica/MEC.
- Gomes, N. L. (2007). *Indagações sobre o currículo: Diversidade e currículo*. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag4.pdf>.
- Gomes, N. L. (Org.). (2010). *Um olhar além das fronteiras: Educação e relações raciais* (1ª ed.). Belo Horizonte: Autêntica.
- Gonçalves e Silva, P. B. (1993). Diversidade étnico-cultural e currículos escolares. *Cadernos Cedes*, 32, 25-34.
- Gonçalves e Silva, P. B. (Relatora). (2004). *Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial.

- Gonçalves, L. A. O. (1985). *O silêncio: Um ritual pedagógico a favor da discriminação racial – Estudo acerca da discriminação racial nas escolas públicas de 1º grau* (Dissertação de mestrado). UFMG, Belo Horizonte.
- Gonçalves, L. A. O., & Silva, P. B. G. (2000). Movimento negro e a educação. *Revista Brasileira de Educação*, 15, 134-158.
- Goode, W., & Hatt, K. (1968). *Métodos em pesquisa social*. São Paulo: Cia. Editora Nacional.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1994). *Fourth generation evaluation*. Newbury Park, CA: Sage.
- Guimarães Rosa, J. (2006). *Grande Sertão Veredas*. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira.
- Guimarães, A. S. A. (1999). *Racismo e anti-racismo no Brasil* (1ª ed.). Rio de Janeiro: Editora 34.
- Guimarães, M. (2006). O ensino da história e da cultura africana e afrobrasileira. *Pátio*, fev., 42-45.
- Hall, S. (1990). Cultural identity and diaspora. In J. Rutheford (Ed.), *Identity*. London: Lawrence & Wishart.
- Hall, S. (2000). Quem precisa da identidade? In T. T. Silva (Org.), *Identidade e diferença: A perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Hall, S. (2002). *A identidade cultural na pós modernidade* (7ª ed.). Rio de Janeiro: DP&A.
- Hall, S. (2011). *A identidade cultural na pós modernidade* (11ª ed.). Rio de Janeiro: DP&A.
- Halliday, M. A. K. (1985). *An introduction to functional grammar*. London: Hodder Arnold.
- Hasenbalg, C. A. (1987). Desigualdades sociais e oportunidade educacional. A produção do fracasso. *Cadernos de Pesquisa*, 63, 24-26.
- Hasenbalg, C. A., & Silva, N. V. (1990). Raça e oportunidades educacionais no Brasil. *Estudos Afro-Asiáticos*, 18, 73-91.
- Hegel, G. W. F. (1995). *Fenomenologia dello spirito*. Milano: Rusconi Libri.
- Henriques, R. (2002). *Raça e gênero nos sistemas de ensino: Os limites das políticas universalistas em educação*. Brasília: UNESCO.
- Infante, I. (2000). *Analfabetismo funcional en siete países de América Latina*. Santiago: UNESCO.
- Johnson, D. M. (1992). *Approaches to research in second language learning*. New York: Longman.
- Kato, M. A. (1986). *No mundo da escrita. Uma perspectiva psicolinguística*. São Paulo: Ática.
- Kleiman, A. (1999). *Os significados do letramento: Uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras.

- Klein, M. (1928). *Amor, culpa e reparação*. São Paulo: Imago.
- Lacan, J. (1964, 1998, 1999). *O seminário – Livro 11: Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.
- Lacan, J. (1966, 1998). *Escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.
- Lacan, J. (1979). *O seminário – Livro 1: Os escritos técnicos de Freud*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Lachaud, D. (1996). A língua materna ou a divisão do sujeito. In A. Souza (Org.), *Psicanálise de crianças* (vol. I). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Lajolo, M., & Zilberman, R. (1996). *A formação da leitura no Brasil*. São Paulo: Ática.
- Lakoff, R. (1973). The logic of politeness: Or minding your p's and q's. In *Papers of the Regional Meeting of the Chicago Linguistics Society* (pp. 292-305).
- Laplanche, J., & Pontalis, J. (1986). *Vocabulário de psicanálise*. São Paulo: Martins Fontes.
- Laplane, A. (2000). *Interação e silêncio na sala de aula*. São Paulo: Ed. Unijui.
- Leal, L. F. V. (2003). Leitura de mundo, letramento, alfabetização: Diversidade cultural, etnia, gênero e sexualidade. *Caderno temático de formação*, 8-11. Secretaria Municipal de Educação.
- Lemos, C. T. C. (1998). Sobre a aquisição da escrita, algumas questões. In R. H. Rojo (Org.), *Alfabetização e letramento: Perspectivas linguísticas*. Campinas, SP: Mercado de Letras.
- Lima Vaz, H. C. (2002). *Ética e direito*. São Paulo: Loyola.
- Lima, M. (2004). Fazendo soar os tambores: O ensino da história e dos africanos no Brasil. In A. A. Brandão (Org.), *Programa de educação sobre negro na sociedade brasileira* (pp. 161-171). Niterói: Faculdade de Educação-UFF.
- Lopes, A. L. (2007). Currículo, escola e relações étnico-raciais. In C. M. C. Oliveira (Ed.), *Educação, fricanidades, Brasil*. Brasília: Editora UNB.
- Lopes, L. P. M. (2002, 2003). *Identidades fragmentadas: A construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula*. Campinas, SP: Mercado de Letras.
- Loureiro, S. A. G. (2004). *Identidade étnica em re-construção. A resignificação da identidade étnica de adolescentes negros em dinâmica de grupo, na perspectiva existencial humanista*. Belo Horizonte: Ed. O Lutador.
- Louro, G. (1997). *Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Magnoli, D. (2009). *Uma gota de sangue: História do pensamento racial*. São Paulo: Contexto.

- Maher, T. M. (1998). Sendo índio em português. In I. Signorini (Org.), *Lingua(gem) e identidade: Elementos para discussão no campo aplicado*. Campinas, SP: Mercado de Letras.
- Maingueneau, D. (2004, 2007). Diversidade dos gêneros discursivos. In I. D. Machado & R. Mello (Orgs.), *Gêneros: Reflexões em análise do discurso* (pp. 43-57). Belo Horizonte: NAD/POSLIN/FALE-UFMG.
- Manzini, E. J. (1990, 1991). A entrevista na pesquisa social. *Didática*, 26/27.
- Marcuschi, L. A. (2005). O diálogo no contexto da aula expositiva: Continuidade, ruptura e integração. In D. Preti (Org.), *Diálogos na fala e na escrita* (vol. 7). São Paulo: Humanitas.
- Mehan, H. (1979). *Learning lessons*. Cambridge, MA: Harvard Press.
- Melucci, A. (2004). *O jogo do eu. A mudança de si em uma sociedade global*. São Leopoldo: Ed. Unisinos.
- Menezes, E. T., & Santos, T. H. (2002). Gestão escolar (verbetes). In *Dicionário interativo da educação brasileira - EducaBrasil*. São Paulo: Midiamix Editora.
- Menicucci, T. M. G. (2007). *Público e privado na política de assistência à saúde no Brasil: Atores, processos e trajetória*. Rio de Janeiro: Ed. Fiocruz.
- Montes, M. L. (1996). Raça e identidade: Entre o espelho, a invenção e a ideologia. In L. M. Schwarcz & R. S. Queiroz (Orgs.), *Raça e diversidade*. São Paulo: EDUSP, Estação Ciência.
- Moore, C. (2012). *Racismo & Sociedade: Novas bases epistemológicas para entender o racismo* (2ª ed.). Belo Horizonte: Nandyala.
- Moscovici, S. (2003). *Investigações em Psicologia Social*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Moura, C. (1990). *As injustiças de ciclo: O negro na historiografia brasileira*. Belo Horizonte: Oficina de Livros.
- Munanga, K. (1994). Identidade, cidadania e democracia: Algumas reflexões sobre os discursos antiracistas no Brasil. In M. J. P. Spink (Org.), *A cidadania em construção: Uma reflexão transdisciplinar*. São Paulo: Cortez.
- Munanga, K. (1996). O anti-racismo no Brasil. In K. Munanga (Org.), *Estratégias e políticas de combate à discriminação racial*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, Estação Ciência.
- Munanga, K. (1999). *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: Identidade nacional versus identidade negra* (1ª ed.). Belo Horizonte: Autêntica.
- Munanga, K. (2000). Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. *Cadernos PENESB*, 5, 15-34.

- Munanga, K. (2004). *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: Identidade nacional versus identidade negra* (2ª ed.). Belo Horizonte: Autêntica.
- Munanga, K. (2008). *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: Identidade nacional versus identidade negra* (3ª ed.). Belo Horizonte: Autêntica.
- Munanga, K., & Gomes, L. N. (2006). *O negro no Brasil de hoje*. São Paulo: Global.
- Nasio, J.-D. (1993). *Cinco lições sobre a teoria de Jacques Lacan*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.
- Negrão, E. V. A. (1987). Discriminação racial em livros didáticos e infanto-juvenis. *Cadernos de Pesquisa*, 63, 86-87.
- Nóbrega, T. P. (2000, 2001). *Corporeidade e educação física: Do corpo objeto ao corpo-sujeito*. Natal: EDUFRN.
- Novaes, S. C. (1993). *Jogo de espelhos*. São Paulo: EDUSP.
- Nunan, D. (1992). *Research methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Orlandi, E. P. (1986). Destruição e construção do sentido (um estudo da ironia). In *O histórico e o discursivo* – Publicação do Curso de Letras do Centro de Ciências Humanas e Letras das Faculdades Integradas de Uberaba. Uberaba: FIUB.
- Orlandi, E. P. (1996). *A linguagem e seu funcionamento: As formas do discurso* (4ª ed.). Campinas, SP: Pontes.
- Orlandi, E. P. (1997, 2007). *As formas do silêncio: No movimento dos sentidos*. Campinas, SP: UNICAMP.
- Orlandi, E. P. (2001). *Discurso e texto*. Campinas, SP: Pontes.
- Orlandi, E. P. (2005). *Análise de discurso: Princípios e procedimentos*. Campinas, SP: Pontes.
- Osakabe, H. (1995). O mundo da escrita. In M. Abreu, *Leituras no Brasil*. Campinas, SP: Mercado de Letras.
- Paixão, M. (2003). *Desenvolvimento humano e relações raciais*. Rio de Janeiro: DP& A.
- Pereira, A. M. (2003, 2008). *Trajetória e perspectivas do movimento negro brasileiro*. Belo Horizonte: Nandyala.
- Piaget, J. (1973). *Biologia e conhecimento: Ensaio sobre as relações entre as regulações orgânicas e os processos cognoscitivos*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Piaget, J. (1976). *Psicologia e pedagogia* (4ª ed.). Rio de Janeiro: Forense.
- Piaget, J. (1998). *Sobre a pedagogia: Textos inéditos*. São Paulo: Casa do Psicólogo.



- Pinto, R. P. (1993). Movimento negro e educação: A ênfase na identidade. *Cadernos de Pesquisa*, 86, 25-38.
- Platão (2004). *A República*. São Paulo: Editora Nova Cultural.
- Ponte, J. P., Matos, J. F., Guimarães, H. M., Leal, L. C., & Canavarro, A. P. (1994). *O processo de experimentação dos novos programas de Matemática: Um estudo de caso*. Lisboa: IIE.
- Rassam, J. (1980). *Le silence comme introduction à la métaphysique*. Toulouse: Association des Publications Universitaires.
- Ribeiro, R. I. (2002). Até quando educaremos exclusivamente para a branquitude? Redes-de-significado na construção da identidade e da cidadania. In M. R. S. Poto, A. M. Catani, C. L. Prudente & R. S. Gilioli, *Negro, educação e multiculturalismo*. Ed. Panorama.
- Rosemberg, F. (1985). *Literatura infantil e ideologia*. São Paulo: Global.
- Rosemberg, F. (1987). Relações raciais e rendimento escolar. *Cadernos de Pesquisa*, 63, 19-23.
- Rosemberg, F. (1991). Raça e educação inicial. *Cadernos de Pesquisa*, 77, 25-34.
- Rosemberg, F. (2001). Avaliação de programas, indicadores e projetos em educação infantil. *Revista Brasileira de Educação*, 16, 19-26.
- Sansone, L. (2003, 2007). *Negritude sem etnicidade: O local e o global nas relações raciais e na produção cultural negra do Brasil*. Salvador: Edufba, Pallas.
- Sant'Ana, A. O. (2008). História e conceitos básicos sobre o racismo e seus derivados. In K. Munanga (Org.), *Superando o racismo na escola* (2ª ed.) (pp. 39-68). Brasília: MEC/SEC.
- Santos, R. E. N. (2000). *Raça & Classe – O curso pré-vestibular para negros e carentes do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro.
- Santos, S. A. (2005). A Lei nº 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do movimento negro. In Brasil, *Educação anti-racista: Caminhos abertos pela Lei Federal 10.639/03* (pp. 21-37). Brasília: MEC/SEC.
- Schwarcz, L. M. (1993). *O espetáculo das raças: Cientistas, instituições e questão racial no Brasil (1870-1930)*. São Paulo: Cia. das Letras.
- Selltiz, C., Wrigsman, L. S., & Cook, S. W. (1987). *Métodos de pesquisa nas relações sociais* (2ªed.). São Paulo: EPU.
- Signorini, I. (1998). *Linguagem e identidade: Elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas, SP: Mercado de Letras.
- Silva, A. C. (1995). *A discriminação do negro no livro didático*. Salvador: EDUFBA/CEAO.

- Silva, A. C. (2001). *Desconstruindo a discriminação do negro no livro didático*. Salvador: EDUFBA.
- Silva, B. A. S. et al. (2004). A identidade afrobrasileira no contexto escolar. In NEAB (Org.), *Construção de identidade e inclusão social do afro-brasileiro* (pp. 38-61). Belo Horizonte: UEMG, PROPEX.
- Silva, L. A. (1998). Polidez na interação professor/aluno. In D. Preti (Org.), *Estudos de língua falada: Variações e confrontos* (pp. 109-112). São Paulo: Humanitas.
- Singer, P. (2003). *Fenomenologia do espírito* (partes I e II). São Paulo: Loyola.
- Soares, M. (1995). Para além do discurso – Entrevista concedida a Daniel Alvarenga e Edméia Passos. *Presença Pedagógica*, março/abril, 5-17.
- Soares, M. (1996). *Linguagem e escola – Uma perspectiva social*. São Paulo: Ática.
- Soares, M. (1999). *Letramento: Um tema em três gêneros*. Belo horizonte: Autêntica.
- Sodré, M. (1983). *A verdade seduzida*. Rio de Janeiro: Francisco Alves.
- Sodré, M. (1999). *Claros e escuros – Identidade, povo e mídia no Brasil*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Sousa Santos, B. (2001). *Pela mão de Alice: O social e o político na pós-modernidade* (8ª ed.). São Paulo: Cortez.
- Sousa, M. L. D. (1993). *A interpretação de textos nas aulas de Português*. Porto: Asa.
- Souza, S. J. (1994). In *Infância e Linguagem: Bakhtin, Vygotsky, Benjamin*. Campinas, SP: Papirus.
- Tadeu da Silva, T. (1995). Currículo e identidade social: Territórios contestados. In T. T. Silva (Org.), *Alienígenas na sala de aula* (pp. 190-207). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Tadeu da Silva, T. (1999). *Documentos de identidade: Uma introdução às teorias do currículo* (1ª ed.). Belo Horizonte: Autêntica.
- Tadeu da Silva, T. (Org.). (2000). *Identidade e diferença: A perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Tadeu da Silva, T. (2007). *Documentos de identidade: Uma introdução às teorias do currículo* (2ª ed.). Belo Horizonte: Autêntica.
- Teodoro, M. L. (1996). Elementos básicos das políticas de combate ao racismo brasileiro. In K. Munanga (Org.), *Estratégias e políticas de combate à discriminação racial*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, Estação Ciência.
- Tfouni, L. V. (1995). *Letramento e alfabetização*. São Paulo: Cortez.

- Triviños, A. N. S. (1987). *Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: A pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas.
- Van Dijk, T. A. (1991). *Racism and the press*. London: Routledge.
- Van Dijk, T. A. (2001). Discurso racista. In D. Goldberg & J. Solomos (Eds.), *The blackwell companion to racial and ethnic studies*. Oxford: Blackwell.
- Villas-Boas, B. M. F. (1998). Planejamento da avaliação escolar. *Pró-posições*, 9(3), 19-27.
- Vygotsky, L. (1986). *A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. (1993). *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- Woodward, K. (2000). Identidade e diferença: Uma introdução teórica e conceitual. In T. T. Silva (Org.), *Identidade e diferença: A perspectiva dos estudos culturais* (pp. 7-72). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Yin, R. (1992, 1994). *Case study research: Design and methods* (2ª ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Yin, R. (2001). *Estudo de caso: Planejamento e métodos* (2ª ed.). Porto Alegre: Bookman.



## **APÊNDICES**



**Guião I - Entrevista com os professores de Língua Portuguesa do Ensino Médio  
(Secundário)**

A) Sobre a formação do/a professor/a e suas concepções de educação:

1. Qual a sua formação?
2. Há quanto tempo leciona português?
3. Que outras experiências de lecionação tem?
4. Após a obtenção do grau, como tem continuado a formação?
5. Que importância atribui à disciplina de Português no currículo?

B) Sobre a prática pedagógica do/a professor/a:

1. Que objetivos você tem em mente quando prepara uma aula de português? Porquê?
2. Quando prepara suas aulas você leva em conta as propostas dos programas de educação?

Ou uma outra...

- a que atribui mais importância? O que privilegiar: uma ou outra coisa?
- para você qual é a importância da leitura e escrita para seus alunos(as)?  
Dependendo da resposta, porque é que uma coisa ou outra é importante... Se não privilegiar uma ou outra, a pergunta que se impõe é: porquê?

3. Quais são as temáticas que você trabalha em sua sala? Justificação...

- Que textos seleciona/escolhe/... Se por causa das temáticas procura textos específicos... Onde vai buscar os textos e que textos? Que outros materiais didáticos você utiliza? Porquê?

- a) O que acha que os textos têm de importante?
- b) Por que é que escolhe determinados textos...
- c) Até que ponto/em que medida as diferenças identitárias/diferenças culturais dos alunos participam na seleção dos materiais e textos...
- d) O fato de existirem alunos de diferentes etnias condiciona as escolhas pedagógicas quer quanto a definição/seleção de objetivos, conteúdos, textos, métodos de trabalho?

4. Como caracteriza o seu tipo de aula? Por que é que faz desse modo?

5. Que relação vê entre o que ensina e como ensina com a vida dos alunos?
6. Você percebe alguma diferença entre a aprendizagem da língua portuguesa e a construção da identidade de seus alunos? Qual?
7. Até que ponto percebe diferenças entre seus alunos em sala de aula? Que diferenças são essas? Como lida com essas diferenças?
8. Considerando as práticas de avaliação, as diferenças percebidas determinam de algum modo essas práticas avaliativas? Como? Porquê?
9. E a devolução dos resultados? Tem consciência de que adota procedimentos distintos?



## **Guião II – Entrevista dos alunos das escolas**

A) Sobre a formação do aluno e sua concepção de educação:

1. O que representa o conhecimento que é oferecido na escola para você?
2. E o conhecimento da Língua Portuguesa?

B) Sobre a prática em sala de aula:

1. Quais os temas que mais lhe chamam a atenção nas aulas de português? Por quê?
2. Qual a sua opinião sobre os textos que são utilizados nas aulas de português?
3. Que temática você gostaria que fossem trabalhadas nas aulas de português que considera importante para sua vida em sociedade? Por quê?

C) Sobre a consciência da aprendizagem de português e a construção da identidade:

1. Do que você estuda nas aulas de português, o que você utiliza na prática de sua vida fora da escola?
2. Em que aspectos do português você se considera melhor aluno? Como sabe disso?
3. Quais são as pessoas com as quais você convive que mais lhe incentivam a estudar? E nessa escola, quais são os professores que mais lhe incentivam?

D) Sobre a percepção da avaliação de Língua Portuguesa e outras disciplinas:

1. Como são feitas as atividades de avaliação nas aulas de português?
2. De que forma você pensa que deveriam ser feitas as avaliações de português?
3. Nas outras disciplinas como são feitas as avaliações?
4. Como sua professora de português apresenta as atividades de avaliação para você nas aulas?
5. Como a professora faz a devolução das atividades de avaliação que são realizadas? Como você reage?

E) Sobre a interação com outros professores/colegas e escola:

1. Como é o seu relacionamento com sua professora nas aulas de português?

2. O que a professora lhe diz quando devolve os trabalhos? Você pressente diferenças entre as coisas que a professora lhe diz e as que são ditas aos outros colegas?
  3. Como é o seu relacionamento como os outros professores?
  4. Como você interage com seus colegas em sala?
  5. Como você caracteriza sua escola?
  6. Você considera que sua escola poderia ser diferente? Em que aspectos?
- F) Existe desde 2003 a Lei 10.639 que coloca como obrigatório que em toda escola haja uma disciplina no currículo que trabalhe com a cultura afro descendente/a cultura dos negros. O que você pensa dessa lei? Já teve algum trabalho aqui este ano sobre a cultura negra?